



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Felizmina do Carmo Santos dos Reis

**Avaliação de necessidades de formação em  
professores do ensino secundário em Cabo  
Verde**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Felizmina do Carmo Santos dos Reis

## **Avaliação de necessidades de formação em professores do ensino secundário em Cabo Verde**

Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco**

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS  
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE  
COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

O trabalho que aqui se apresenta contou com a colaboração de pessoas, que a título individual ou colectivo constituíram as partes essenciais nesta fase de crescimento pessoal, profissional e científico, aos quais manifesto o meu agradecimento.

Ao Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco, orientador científico pelo seu acompanhamento, disponibilidade, colaboração, indicações, sugestões oportunas desde o primeiro momento.

Aos docentes do Mestrado em Educação, Especialidade em Avaliação, que muito contribuíram para a minha valorização pessoal e profissional.

À Doutora Sílvia Castro Cardoso, pelas suas indicações, disponibilidade e por ser minha amiga.

À minha querida amiga e colega Maria José Ramalho por ser a pessoa que é, e por me ter apoiado nesses dois anos de luta.

Aos meus colegas de mestrado, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender.

A todas as escolas secundárias da ilha de Santo Antão em Cabo Verde, pela disponibilidade, colaboração e simpatia com que me acolheram, nas pessoas dos seus Directores, Professores e Colaboradores.

Aos Formadores de Professores na ilha de São Vicente, que disponibilizaram o seu tempo no enriquecimento dos dados.

A todas as pessoas que deram o seu contributo nas pesquisas, nas orientações, nas palavras amigas.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e apoiaram em tudo.

A toda a família que de longe ou de perto sempre esteve comigo nesses últimos anos.

Aos meus amigos que durante esses anos foram de certa forma a minha família. A todos, muito obrigada.

## Resumo

Cabo Verde é um país que tem acompanhado as grandes mudanças políticas, sociais, económicas e educativas, atribuindo um papel preponderante aos professores na educação/formação dos indivíduos. Neste sentido a formação inicial não pode constituir um acto “acabado” que não tem em linha de conta as mudanças que decorrem no seu seio. A formação continua aparece com um processo de construção da mudança, apoiado no desenvolvimento profissional dos professores.

A avaliação de necessidade de formação em professores do ensino secundário em Cabo Verde é o tema do trabalho de investigação, realizado nas escolas secundárias da ilha de Santo Antão, em Cabo Verde, no sentido de identificar questões problemáticas na formação inicial e continua de professores e as suas implicações na qualidade educativa.

Neste sentido, ao longo de 5 capítulos apresentamos os pontos desta investigação, estruturados de forma a se poder acompanhar a sua evolução.

No 1º capítulo, apresenta-se a Problemática de Investigação, que constitui a parte inicial da dissertação, pela exposição do quadro conceptual do ensino secundário em Cabo Verde através da contextualização e identificação do problema, da formulação dos objectivos e questões de investigação.

No 2º capítulo faz-se o percurso histórico/educativo de Cabo Verde, desde a época colonial, passando pela educação após a independência em 1975, à constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa dos anos 90.

No 3º capítulo, intitulado “A Formação Inicial e Continua de Professores em Cabo Verde”, é abordado o enquadramento teórico desta investigação, com referência à contextualização geral da formação e modelos de formação de professores, evoluindo para a realidade Cabo-verdiana, tendo em consideração as instituições de formação de professores e o contexto actual do ensino secundário em Cabo Verde.

No 4º capítulo faz-se a apresentação da Metodologia de Investigação, adoptada num *estudo extensivo*, do qual abordamos a natureza da investigação e caracterizamos a amostra e respondentes. Como técnicas de recolha de dados, são utilizados: o inquérito por questionário (n=77), a professores do ensino secundário e o inquérito por entrevista (n=9), aos directores das escolas secundárias da ilha de Santo Antão e a formadores de professores em São Vicente. Como técnica de análise de dados, são utilizados diversos procedimentos estatísticos e a análise de conteúdo.

O 5º capítulo corresponde a apresentação e discussão dos resultados da investigação desses três públicos analisados.

Para finalizar, apresenta-se uma conclusão que corresponde a síntese dos resultados obtidos, propostas de sugestões de melhoria e limitações do estudo.

## Abstract

Cabo Verde is a country willing to follow the great political, social, economic and educational changes. This important role have attributed to teachers to educate and train individuals. In this sense the initial training cannot be considered as a “finished” task without taking into consideration those changes. The in service training appears as a scientific and pedagogic autonomization towards the growing change.

The Evaluation of Secondary School teacher training Needs in Cabo Verde constitutes an investigation work, carried out in Santo Antão's island Secondary schools, aiming to identify problems in initial and continuous teachers' training and their implications in the educational quality.

In this sense, along five chapters we will present the points of this investigation, structured to facilitate the understanding of its evolution.

In the first chapter we present the Problem of Investigation which is an introductory part of the dissertation, the conceptual theory of the Cabo Verde secondary education through the contextualization and identification of the problem, the formulation of the objectives and investigation issues.

In the second chapter we present the Cabo Verde historical/educational background, from the colonial time, going through after independence in 1975, to the constitution of the Basic Educational Law of the System and the nineties Educational Reform.

In the third chapter entitled “The Initial and in-service Teacher’s Training in Cabo Verde” brings the theoretical framework of this investigation, where we present a general contextualization of teachers' training and models, developed from the reality of Cabo Verde. In this regard we will consider the teachers' training institutions and the current secondary education context in Cabo Verde.

In the fourth chapter we present the Research Methodology, adopted in an extensive study, of which we draw the nature of the investigation and we characterized the sample. We carried out questionnaire (n=77) to teachers, interviews (n=9) to headmasters from Santo Antão's island secondary schools and trainers from São Vicente. We used statistical analyses and content analyses as data analyse techniques.

The fifth chapter deals with presentation the discussion of results of those three analyzed publics' investigation.

Finally, we present a summary of the obtained results, suggestions for improvement and limitations of study.

## **Abreviaturas**

<b>CFA</b>	Centro de Formação Agrária
<b>CFPEB</b>	Centro de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar
<b>CFPES</b>	Centro de Formação de Professores do Ensino Secundário
<b>EBE</b>	Ensino Básico Elementar
<b>EBC</b>	Ensino Básico Complementar
<b>EPE</b>	Ensino Primário Elementar
<b>FPS</b>	Formação Pessoal e Social
<b>GEP</b>	Gabinete de Estudos e Planeamento
<b>IJP-CV</b>	Instituto Jean Piaget de Cabo Verde
<b>INAG</b>	Instituto Nacional de Administração e Gestão
<b>INIDA</b>	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário
<b>IESIG</b>	Instituto de Estudo Superiores Isidoro da Graça
<b>ISE</b>	Instituto Superior de Educação
<b>ISCEE</b>	Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
<b>ISECMAR</b>	Instituto de Superior de Engenharias e Ciências do Mar
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MEES</b>	Ministério da Educação e Ensino Superior
<b>M-EIA</b>	Mindelo – Escola Internacional de Arte
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PGI</b>	Prova Global Interna
<b>PGN</b>	Prova Global Nacional
<b>PREBA</b>	Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico
<b>PRESE</b>	Projecto de Reestruturação e Extensão do Sistema Educativo
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences
<b>Uni-CV</b>	Universidade de Cabo Verde
<b>US</b>	Universidade de Santiago

## Índice de Quadros

<b>Quadro I:</b> Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas .....	53
<b>Quadro II:</b> Instituições de Ensino Secundário Públicas e Privadas .....	57
<b>Quadro III:</b> Amostra e Respondentes. ....	63
<b>Quadro IV:</b> Variáveis independentes consideradas .....	65
<b>Quadro V:</b> Guião de entrevista aos directores das escolas secundárias .....	78
<b>Quadro VI:</b> Momentos, Dimensões e Categorias de análise nas entrevistas aos directores das escolas secundárias .....	78
<b>Quadro VII:</b> Guião de entrevista aos formadores dos professores .....	79
<b>Quadro VIII:</b> Momentos, Dimensões e Categorias de análise nas entrevistas aos formadores de professores .....	80
<b>Quadro IX:</b> Médias das respostas às variáveis dependentes .....	96
<b>Quadro X:</b> Desvio-padrão das respostas às variáveis dependentes .....	97



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição por Sexo .....	66
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição por Idade .....	66
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição por Residência e Concelho .....	67
<b>Gráfico 4:</b> Distribuição por Ilha de origem .....	67
<b>Gráfico 5:</b> Distribuição por Habilitações Literárias .....	67
<b>Gráfico 6:</b> Distribuição por Tempo de Serviço .....	68
<b>Gráfico 7:</b> Distribuição por Situação profissional .....	68
<b>Gráfico 8:</b> Distribuição por Anos Lectivos leccionados .....	69
<b>Gráfico 9:</b> Distribuição quanto a Formações Complementares .....	69
<b>Gráfico 10:</b> Distribuição por Sexo dos entrevistados .....	70
<b>Gráfico 11:</b> Distribuição Idade dos entrevistados .....	71
<b>Gráfico 12:</b> Distribuição por Concelhos dos entrevistados .....	71
<b>Gráfico 13:</b> Distribuição por Tempo de Serviço .....	72
<b>Gráfico 14:</b> Distribuição por Habilitações Literárias .....	72
<b>Gráfico 15:</b> Nível de respostas às verdadeiras necessidades da população estudantil ...	85
<b>Gráfico 16:</b> Nível das capacidades científicas da escola .....	86
<b>Gráfico 17:</b> Nível de capacidades pedagógicas da escola .....	86
<b>Gráfico 18:</b> Nível dos recursos humanos das escolas secundárias .....	87
<b>Gráfico 19:</b> Nível de concordância sobre a capacitação da formação inicial (via do ensino) .....	87
<b>Gráfico 20:</b> Nível de concordância sobre uma capacitação completa das instituições de formação .....	88
<b>Gráfico 21:</b> Nível de concordância sobre uma capacitação do professor sem formação inicial .....	88
<b>Gráfico 22:</b> Nível de desmotivação dos professores sem formação inicial .....	89

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract .....	III
Abreviaturas .....	IV
Índice de Quadros .....	V
Índice de Gráficos .....	VI
Índice .....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....	5
1. Contextualização e Identificação do Problema .....	6
2. Objectivos .....	8
3. Questões de Investigação .....	8
CAPÍTULO II – CABO VERDE UM PERCURSO HISTÓRICO/EDUCATIVO .....	11
1. A Educação no Período Colonial .....	12
2. A Educação Após a Independência .....	21
3. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa dos Anos 90 .....	27
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES EM CABO VERDE .....	35
1. Avaliação de Necessidades de Formação .....	36
2. A Formação de Professores – Que Identidades .....	39
3. Modelos de Formação de Professores .....	42
3.1. Modelos de Formação Inicial .....	43
3.2. Modelos de Formação Contínua .....	44
3.3. Modelos de Formação de Professores Segundo a LBSE de Cabo Verde. ...	46
4. Instituições de Formação em Cabo Verde .....	48
5. O Contexto Actual do Ensino Secundário em Cabo Verde .....	54
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	59
1. Natureza da Investigação .....	60
1.1. Abordagem Quantitativa .....	61
1.2. Abordagem Qualitativa .....	61
2. Amostra e Respondente.....	62
2.1. Sujeitos do Estudo .....	64
2.1.1. Caracterização dos Respondentes do Inquérito por Questionário..	65
2.1.2. Caracterização dos Respondentes do Inquérito por Entrevista .....	70
3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados .....	72

3.1.	Inquérito por Questionário .....	73
3.1.1.	Variáveis Independentes .....	74
3.1.2.	Variáveis Dependentes .....	75
3.2.	Inquérito por Entrevista .....	76
4.	Técnicas de Análise de Dados .....	80
4.1.	Procedimentos Estatísticos .....	80
4.2.	Análise de Conteúdo .....	82
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>		<b>84</b>
1.	Apresentação dos Resultados das Variáveis Dependentes .....	85
1.1.	Outros Dados/Questões de Resposta Livre .....	89
1.1.1.	A Capacitação das Formações Iniciais para o Exercício da Docência .....	89
1.1.2.	A Capacitação do Professor Sem Formação Inicial .....	90
1.1.3.	O Sistema de Formação Inicial de Professores em Cabo Verde ...	91
1.1.4.	O que Reestruturar no Sistema de Formação Inicial de Professores .....	93
1.1.5.	O Sistema de Formação Contínua de Professores em Cabo Verde	94
1.1.6.	O que Reestruturar no Sistema de Formação Contínua de Professores .....	94
1.2.	Análises Estatísticas .....	95
2.	Opiniões dos Directores das Escolas Secundárias .....	99
2.1.	A profissão Professor .....	99
2.2.	A Formação Inicial – Que Características .....	101
2.3.	A Gestão dos Recursos Humanos Docentes .....	103
2.4.	A Valorização da Participação dos Professores na Formação Contínua ....	105
2.5.	Actividades Promovidas pelas Escolas .....	106
2.6.	Necessidades de Formação Existentes .....	107
2.7.	As Práticas de Avaliação dos Alunos e dos Professores .....	109
2.8.	Relações entre as Escolas Secundárias e as Instituições de Formação ....	110
2.9.	Principais Mudanças na Formação Contínua .....	111
3.	Opiniões dos Professores da Formação Inicial e Contínua de Professores .....	113
3.1.	Características da Formação Inicial .....	113
3.2.	Professores Sem Formação Científica/Pedagógica no Ensino Secundário	116
3.3.	Relações entre as Instituições de Formação e as Escolas Secundárias ....	119
3.4.	Sistema de Formação Contínua de Professores .....	121
3.5.	Principais Mudanças na Formação Contínua .....	122
4.	Discussão dos Resultados .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>129</b>
Conclusões .....		130

BIBLIOGRAFIA .....	135
ANEXOS .....	142



## INTRODUÇÃO

---

## Introdução

Cabo verde, país africano insular, independente desde 1975, tem-se organizando de forma a reajustar o sistema educativo às necessidades da sua população, subjugado por uma dominação colonial que não se ajustava à sua realidade sócio-económica. Após a independência, o país encontrava-se numa situação em que tudo ainda estava por fazer, nomeadamente a nível do ensino e educação escolar.

De forma a acompanhar as grandes mudanças políticas, sociais, económicas e educativas, que se verificam em todo mundo, principalmente após a queda dos países socialistas do bloco de Leste Europeu, vem-se reestruturando a vários níveis, tendo como espelho os países europeus, do qual Portugal pela história em comum exerce ainda uma influência vital.

Neste sentido, o aumento da escolaridade obrigatória, aliado à influência da aprovação em Portugal da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, levou ao aumento significativo do ensino secundário, que após a independência se resumia a dois Liceus para todo o país, e aprovação da própria Lei de Bases do Sistema Educativo em 1990, verificando-se, nos dias de hoje, a existência de escolas secundárias em todos os concelhos. Face a este cenário de expansão, o país sentiu a necessidade de alargar o sistema educativo, sobretudo ao nível do ensino secundário, em resposta a uma sociedade jovem, ambiciosa.

No entanto, essa expansão tem crescido de certa forma desordenada, sem ser acompanhada por políticas educativas que permitam um maior enquadramento das mudanças ajustadas às necessidades de uma população cada vez mais jovem. Em certos casos, recorreu-se ao recrutamento de professores sem formação específica para leccionar nas escolas secundárias, sendo que muitos ainda se mantêm no activo. Sendo assim, as escolas secundárias cabo-verdianas caracterizam-se por ter um corpo docente com défices de qualificação profissional, sem que se tenha verificado a existência de uma política de (re)qualificação.

A escolha do tema “a avaliação de necessidade de formação em professores do ensino secundário, em Cabo Verde” vem a propósito de identificar questões problemáticas na formação inicial e contínua de professores e as suas implicações na qualidade educativa.

Pelo facto de ter presenciado esta realidade como aluna do ensino secundário e após o término do 12º ano de escolaridade, como “Professora auxiliar” do 5º ano de escolaridade na Escola Dr. Roberto Duarte Silva do 1º e 2º Ciclos na ilha de Santo Antão, senti a necessidade de investigar essa problemática.

A necessidade de formação científica/pedagógica de professores, aliados à falta de (re)qualificação profissional de professores no activo, constitui um problema que deve ser analisado sob o prisma de vários ângulos, em função de diferentes abordagens teóricas. Neste domínio, como quadro teórico desde estudo, analisaremos a avaliação de necessidades de formação, a formação de professores e os modelos de formação inicial e contínua de professores, de acordo com o contexto actual de Cabo Verde.

Para isso, foi necessário escolher um caminho epistemológico e metodológico que contribuísse para o desenvolvimento das fases desse estudo, configurado num *estudo extensivo*, numa perspectiva de investigação quantitativa e qualitativa, mediante a utilização, ao nível da recolha de dados, do inquérito por questionário, do inquérito por entrevista e da análise documental e, ao nível das técnicas de análise de dados, da análise de conteúdo e de procedimentos estatísticos.

O trabalho encontra-se estruturado em 5 capítulos que apresentam os principais pontos deste estudo, organizados de forma a se poder fazer um acompanhamento gradual da sua evolução:

O 1º capítulo, intitulado “Problemática de Investigação”, constitui a parte inicial da dissertação, do qual se expõe o quadro conceptual do ensino secundário em Cabo Verde pela contextualização e identificação do problema, a formulação dos objectivos e questões de investigação.



O 2º capítulo, denominado “Cabo Verde – um percurso histórico/educativo”, aborda as questões educativas do país na época colonial, após a independência em 1975, à constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa de 1990.

No 3º capítulo, intitulado “A formação inicial e continua de professores em Cabo Verde”, faz-se o enquadramento teórico, considerando a contextualização geral da formação e modelos de formação de professores, com referência à realidade cabo-verdiana, nomeadamente às instituições de formação de professores e o contexto actual do ensino secundário em Cabo Verde.

No 4º capítulo, intitulado “Metodologia da Investigação”, apresenta-se a metodologia de Investigação adoptada, considerando-se a natureza da investigação e caracterização da amostra e respondentes, as técnicas de recolha de dados utilizadas, designadamente o inquérito por questionário a professores do ensino secundário e o inquérito por entrevista a directores das escolas secundárias da ilha de Santo Antão e, ainda, a formadores de professores em São Vicente. Como técnica de análise de dados, utiliza-se procedimentos estatísticos e a análise de conteúdo.

No 5º capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados da investigação tendo em conta os três públicos estudados.

O ponto final da investigação termina com a apresentação da conclusão do estudo, abordando uma síntese dos resultados obtidos, propostas de sugestões de melhoria e limitações do estudo.

## CAPÍTULO I

### PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

---

Este capítulo constitui a parte inicial da dissertação, do qual se expõe o quadro conceptual do ensino secundário em Cabo Verde pela contextualização e identificação do problema, a formulação dos objectivos e questões de investigação.

## 1. Contextualização e Identificação do Problema

Na década de 90 do século XX, registou-se um alargamento do Ensino Secundário em Cabo Verde, fruto das novas exigências mundiais impulsionados pela expansão das novas tecnologias. Cabo Verde sentiu-se obrigado a dar um novo rumo ao seu sistema educativo, do qual houve uma reestruturação do ensino secundário a vários níveis, de forma a conseguir responder as necessidades crescentes da sua população. Actualmente, todos os concelhos do país possuem estabelecimentos de ensino para este nível de escolarização, mas, apesar da grande expansão registada, o Ensino Secundário não dispõe, por enquanto, de uma estrutura adequada, de modo a responder cabalmente às necessidades duma população cada vez mais jovem. Encontra-se em Cabo Verde 33 Escolas Secundárias oficiais (das quais 4 oferecem cursos de Ensino Técnico) e 22 Escolas Secundárias privadas.

O ensino secundário técnico, que funciona em 4 escolas secundárias, tem vindo crescentemente a ser procurado como alternativa ao ensino secundário liceal. De momento, estas escolas enquadram apenas 3% do total de alunos do ensino secundário e a formação oferecida ainda é bastante deficiente, a nível dos recursos humanos e materiais que afectam a organização e o funcionamento das formações profissionalizantes.

A base da preparação do professor deve passar, obrigatoriamente, pela formação inicial, que é o alicerce da profissionalização docente. O problema que ora se quer investigar, diz respeito à formação inicial e contínua em professores do ensino secundário em Cabo Verde e às suas implicações na qualidade educativa. Tratando-se de uma realidade que não se pode ignorar, pareceu-nos pertinente o seu estudo como forma de conhecer esse universo, contribuindo para uma possível resolução de eventuais necessidades encontradas. É neste sentido que o Conselho da Europa, 1987 (cit. por Rodrigues e Esteves, 1993) dá ênfase à importância da formação inicial de professores, que deve basear-se em aspectos tais como:

“Aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução da aula, no trabalho em equipa e na relação com os pais; Prática pedagógica e conhecimento do sistema e do seu funcionamento; Domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didáctica; Reflexão sobre os valores e a sua transmissão”.

Além desses pontos, a formação inicial deve:

“Incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição de período de formação para emprego propriamente dito; Prepará-los para responder aos

desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará; Dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível; Incidir num mínimo de conhecimento relativos à “investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia, às dimensões europeia e mundial, à educação relativa à saúde e à segurança” (*Ibidem*: 40-41)

O problema central desta investigação diz respeito ao exercício da docência tanto por professores sem formação inicial, quanto com formação inicial em escolas secundárias de Cabo Verde. Neste sentido, no decorrer deste processo houve sempre a necessidade de enquadrar o problema seguindo recomendações de autores, sem se esquecer que,

“qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocado de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A definição do problema constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação” (Almeida & Freire, 2003: 38).

O exercício da docência por professores nessas duas condições, nas escolas secundárias, tem sido uma realidade que há muito tempo se vem verificando, sendo importante saber como os professores sem formação específica, bem como os professores com formação específica, conseguem ultrapassar as dificuldades inerentes à condição sócio-económica do país.

Ao longo dos anos, a falta de qualificação profissional de uma larga percentagem de professores é uma característica conhecida das escolas secundárias em Cabo Verde, constituindo um dos mais sérios problemas do sistema educativo, ao nível da composição do corpo docente, tendo em conta que uma boa parte desses docentes não têm qualquer grau académico de nível superior (licenciatura ou bacharelato), ou são licenciados nas áreas científicas da disciplina que leccionam sem possuírem formação específica para a docência. Deste modo, existe um problema central no que diz respeito às necessidades de formação de professores sem formação pedagógica, em exercício da docência no ensino secundário em Cabo Verde, e suas implicações na qualidade do ensino ministrado, sendo necessário perceber de que modo os professores com formações específicas encaram a formação contínua na sua profissão.

Para a realização da investigação, seguimos grandes linhas ou dimensões de análise, direccionadas para:

- a compreensão das representações dos professores perante a ausência de formação científico-pedagógico e as repercussões no seu desempenho profissional;
- o posicionamento dos mesmos perante a sua prática docente tendo em conta as fragilidades inerentes à sua condição;
- o posicionamento dos professores com formação específica face à formação contínua.

Assim, a problemática da investigação cinge-se à seguinte interrogação:

- Como se posicionam, em termos de representações, os professores do ensino secundário em Cabo Verde face às necessidades de formação inicial e contínua para o exercício da docência?

## 2. Objectivos

A realização bem sucedida de qualquer projecto de investigação requer a definição de objectivos cujo rigor permite-nos caminhar com segurança para a sua concretização. Com efeito, para este estudo que pretendemos desenvolver, focalizado o ensino secundário, parece-nos adequado formular os seguintes objectivos:

- Enquadrar a formação inicial e contínua de professores no sistema educativo Caboverdiano;
- Identificar questões problemáticas na formação inicial e contínua de professores de Cabo Verde;
- Estudar as representações dos professores de diferentes categorias profissionais e com formações distintas de Cabo Verde face à formação científico-pedagógico e suas repercussões no seu desempenho profissional;
- Estudar as representações de responsáveis pela formação inicial e contínua.

### 3. Questões de Investigação

O problema de investigação que pretendemos desenvolver pode ser configurado na intercepção das seguintes interrogações:

- Quais as características do corpo docente das escolas secundárias em Cabo verde?
- Que motivações para o exercício da profissão docente têm os professores sem formação específica?
- Em que áreas disciplinares se verificam maiores “défices” de formação científico/pedagógica dos professores?
- Em que medida o “défice” de formação dos docentes é reconhecido como um “problema nacional”?
- Quais as implicações do “défice” de formação sobre a qualidade do serviço prestado?
- Como lidam os professores sem habilitações próprias como o “défice” de formação que os caracterizam?
- Ao nível da escola, existe alguma preocupação na integração dos docentes sem formação do ponto de vista das planificações? Como é que são enquadrados?
- Como se processa a gestão dos recursos humanos docentes sem formação (distribuição do serviço docente) nas escolas secundárias? Existe algum tratamento diferenciado aos professores na distribuição de turmas?
- Qual é a imagem dos docentes sem formação específica junto dos outros professores?
- Que necessidades de formação existem, na perspectiva dos órgãos de gestão das escolas, e na perspectiva dos professores?
- Qual a relação entre a formação profissional docente e os indicadores de sucesso educativo?
- Como é encarada a formação no que respeita as práticas de avaliação?

- Será possível mostrar alguma correlação entre a formação científico/pedagógico dos professores e os resultados alcançados pelos seus alunos?
- Como é que esta questão está a ser tratada ao nível do sistema de educação?

## CAPÍTULO II

### CABO VERDE: UM PERCURSO HISTÓRICO/EDUCATIVO

---

No capítulo que se segue é apresentada o percurso histórico/educativo de Cabo Verde, o que permite situar desde a época colonial, passando pela educação após a independência em 1975, à constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa de 1990.



## 1. A Educação no Período Colonial

É imprescindível num trabalho desta natureza situarmos o contexto histórico, geográfico, político, económico e social de Cabo Verde, para melhor compreendermos as transformações, as mudanças ocorridas no âmbito da educação. Sendo assim, ao longo deste ponto, procura-se situar Cabo Verde num contexto histórico, desde a sua génese como território colonial, passando pelas mudanças pré e pós a independência em 1975, até ao momento actual.

Cabo Verde é um país insular com cerca de 4033 km<sup>2</sup>, constituído por 10 ilhas e oito ilhéus, situado a 630 km da costa ocidental Africana, mais precisamente do Senegal, a meio caminho entre a América e a Europa. Das 10 ilhas, nove são habitadas e encontram-se distribuídos em dois grupos: Barlavento e Sotavento. O grupo do Barlavento é composto pelas ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia<sup>1</sup>, São Nicolau, Sal e Boavista. O grupo de Sotavento integra as ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava.

É um arquipélago de origem vulcânica, encontrando-se na ilha do Fogo um vulcão activo, que teve a sua última erupção em Abril de 1995. Apresenta um clima seco e árido, muito influenciado pelo Sahel<sup>2</sup> e com fracos recursos naturais. Em compensação, permite um bom aproveitamento das rotas aéreas e marítimas. Tal como afirma Silva *et al.* (1995: 1),

“São as relações económicas, sociais demográficas e políticas com os outros espaços, alguns deles geograficamente distantes, uma preciosa fonte de explicação do percurso histórico cabo-verdiano. Não tendo riquezas naturais abundantes e significativas, o maior trunfo deste pequeno arquipélago foi a sua capacidade em desempenhar uma papel activo nas redes de troca e de circulação entre diferentes espaços, climas e civilizações”.

Existe uma grande fragilidade do ecossistema que sempre influenciou a sua economia levando ao fluxo migratório muito característico da sua população.

O arquipélago foi descoberto/achado<sup>3</sup> por dois navegadores portugueses, Diogo Gomes e António de Noli, entre 1460 e 1462. Pela sua situação geográfica próxima ao continente

---

<sup>1</sup> Ilha não habitada

<sup>2</sup> Região da África situada entre o deserto do Sahara e as terras mais férteis a sul.

<sup>3</sup> Não existe unanimidade entre estudiosos a cerca do descobrimento de Cabo Verde. Há quem acredite que antes dos portugueses, o território já era conhecido por pescadores da costa ocidental africana e tal como afirma Ferreira (1973: 39) “Geologicamente integradas no todo denominado Macaronésia (Madeira, Açores, Canárias e Cabo Verde), a hipótese de terem sido habitadas pelos Berberes ou conhecidas dos Gregos não tem fundamento documental. Entretanto, segundo tese moderna

africano, serviu como entreposto no comércio de escravos e de abastecimento para os navegadores da época e a sua população mestiça provém do seu povoamento pelos europeus que aí se fixaram e pelos escravos provenientes da costa ocidental africana.

A cultura resultante dessa miscigenação tornou-se única, pois os escravos eram provenientes de etnias e famílias diferentes e eram propositadamente dispersos ficando privados de conservar os seus traços culturais.

Após o descobrimento/achamento de Cabo Verde pelos Portugueses, mais precisamente em 1466, começaram a chegar às ilhas missionários que deram início aos primeiros passos no ensino da população, cabendo-lhes a responsabilidade religiosa e cívica de educação da população (Almeida, 1967: 266).

As primeiras escolas surgem no início do século XVI e destinavam-se a ensinar a ler e a escrever. Começam a aparecer os primeiros conventos religiosos, que mais tarde vieram a sofrer a sua extinção, pois os clérigos recusaram-se a trabalhar nas ilhas que estavam a passar por um flagelo de fome e doenças.

Cabo Verde, apesar da sua aproximação geográfica a Portugal Continental, foi a última colónia a ser privilegiada com a missão missionária e educativa dos jesuítas, que só veio a acontecer no século XVII. A esse respeito, refere Azevedo (1958: 116):

“No *arquipélago de Cabo Verde* deve assinalar-se com grande acontecimento a chegada dos Jesuítas em 1604, festivamente recebidos nas ilhas. Instalaram-se na Misericórdia, na Praia, na ilha de Santiago. Foi, porém, sol de pouca dura: a insuficiência de recursos, a morte dos sacerdotes, as dissidências com as autoridades locais, obrigaram a congregação a retirar-se em 1642”.

Assim que a missão dos Jesuítas teve o seu término em Cabo Verde foi entregue aos Franciscanos, Capuchinhos, Espiritanos e Salesianos a tarefa de evangelização e o ensino da população. Como se pode verificar, o ensino esteve sempre ligado às missões religiosas e para tal, como refere Teixeira (1953: 3), a Igreja “ [...] detinha todo o poder de direcção espiritual da sociedade”<sup>4</sup>.

---

de Jaime Cortesão, ao que parece muito discutível, eram as ilhas crioulas do conhecimento dos geógrafos árabes e até duas delas figuravam em mapas”.

<sup>4</sup> A passagem da transmissão às crianças de valores das famílias aos Jesuítas permitiu uma aliança entre o poder político e a igreja que se arrastou por muito tempo, exercendo não só nas colónias como na metrópole um domínio repressivo sobre as

Algum tempo depois das reformas do Marquês de Pombal, que coincidem com a institucionalização da Escola Pública, com ensino gratuito, mais precisamente no século XIX, é que o Governo Português começou a dar mais atenção à educação em Cabo Verde.

A partir da segunda metade do século XIX, após a abolição da escravatura, com o apoio da Igreja começaram a aparecer estruturas sociais que se mantiveram até a independência. Assim, em 1817, foi fundada na Praia, ilha de Santiago, a primeira escola primária, tendo sido levada à Escola Principal de Cabo Verde, em 1845. “Divide-se o ensino em dois grupos: o primeiro grau, nas escolas designadas como *elementares*, e o segundo, nas escolas que tomarão o nome de *principais*” (Azevedo, 1958: 124).

O ensino secundário em Cabo Verde foi instituído em 1860 na Praia<sup>5</sup>, ilha de Santiago, com o primeiro Liceu Nacional, no âmbito da reforma Setembrista com Passos Manuel<sup>6</sup>, em 1836. Através do Decreto de 17 de Novembro, do mesmo ano, o Governo cria um liceu em cada capital de distrito do continente e do ultramar, com a designação de “Lyceo Nacional de ... (local onde fosse instituído)” (Lima, 1998: 45), que no caso de Cabo Verde ficou conhecido por Lyceo Nacional de Cabo Verde.

No entanto, as condições precárias oferecidas aos professores e a pouca abertura para suas reivindicações levaram ao seu desaparecimento, após dois anos da sua implementação.

Todavia, no período de 1861 à 1910, o Governo que controla a escola pública com os primeiros estabelecimentos do ensino primário e secundário, substancialmente frequentados por uma “elite”. No entanto, a maioria das crianças não frequentava o nível do ensino primário implementado em escolas rurais, municipais e privadas.

Em 1866 foi criado o Seminário na povoação da Ribeira Brava, na ilha de São Nicolau. Foi o primeiro estabelecimento de ensino oficial de Portugal em África, com um carácter religioso e laico, que passou a ser denominado Seminário-Liceu, a partir de 1892, tendo sido extinto em

---

populações, visando não a consciencialização do povo, mas sim um controlo sobre o despertar das consciências. (Abreu & Roldão: 1989)

<sup>5</sup> Cidade capital de Cabo Verde

<sup>6</sup> “A Passos Manuel se ficou devendo o maior conjunto de providências destinadas a impulsionar o ensino em Portugal, em todos os seus graus, dentro do espírito da Revolução. (...) Passos Manuel fez publicar sucessivamente, e pela respectiva ordem hierárquica, as reformas dos estudos primário, secundário e superior” (Carvalho, 2001: 560).

1917. O Seminário contribui para a formação de figuras marcantes da literatura cabo-verdiana entre as quais, António Aurélio Gonçalves e Baltazar Lopes da Silva, que contribuíram significativamente para a construção da identidade cabo-verdiana.

Apesar da importância desse seminário, na formação em Cabo Verde, não se pode ignorar o papel elitista que teve, e que, na opinião de Cabral (1976: 27), exerceu influência na alienação dos seminaristas, que “[...] ignoram ou esquecem as realidades que os cercam. Opera-se neles a supremacia de tudo quanto é meramente filosófico, religioso ou moral, sobre o económico”, na medida em que “[...] é a própria condição económica em que vivem que facilita aquele alheamento das realidades cabo-verdianas. A terra e o povo estão distantes”.

Logo após a proclamação da República Portuguesa, a 5 de Outubro de 1910, verificaram-se muitas mudanças no seio do Estado e da Igreja que se reflectiram no desmembramento do ensino. A Lei nº 701, de 13 de Junho de 1917, traduziu-se na extinção do Seminário-liceu, que de imediato foi substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde (Liceu Gil Eanes), em Mindelo, ilha de São Vicente.

Com a implementação da República Portuguesa veio a reforma de 1911, reconhecendo o valor da educação na formação, dirigida para a escola primária e o analfabetismo. O ensino primário elementar torna-se obrigatório, mantendo-se uma elevada taxa de analfabetismo, mesmos no continente, em mais de 70% da população. Assinalam-se várias iniciativas desta reforma<sup>7</sup>:

“ [...] O ensino pré-escolar oficial em crianças dos 4 aos 7 anos; o ensino primário é estruturado em 3 graus: elementar, complementar e superior, 8 anos de escolaridade. Mais tarde, numa reforma publicada em 1919, é estruturado em 2 graus: geral, com 5 anos de escolaridade, e superior, com 3; a administração das escolas primárias é descentralizada e passa para o âmbito das câmaras municipais; [...]”.

Este mesmo fenómeno acontecia nas colónias, nomeadamente em Cabo Verde. É nesta vaga de mudanças que o ensino primário foi reformulado, em 1917, pelo governo colonial, através do Plano Orgânico da Instrução Pública em Cabo Verde, estruturando-se em três níveis: primário elementar (até à 3ª classe), normal e secundário, compreendendo neste último o ensino profissional (Cardoso, 2007: 251).

---

<sup>7</sup> A. Teodoro, citado por Ana Benavente (1990: 49)

Apesar da entrada em vigor de normativos reguladores do ensino<sup>8</sup>, que visavam assegurar a escolaridade obrigatória universal e gratuita para todos, deparava-se com uma alta taxa de analfabetos, traduzido assim por uma população maioritariamente iletrada.

A isso muito se deve a exclusão da obrigatoriedade escolar<sup>9</sup> de crianças ligadas ao ensino particular ou doméstico, crianças que residiam a mais de dois quilómetros das escolas e que fossem portadoras de deficiências físicas e psíquicas, (Carvalho, 2001: 670), contribuindo desta forma para um ensino com carácter discriminatório e elitista.

A situação política em Portugal, após a implementação da República, esteve mergulhada numa instabilidade governativa que se traduziu em sucessivas quedas de governos e, consequentemente quedas de Ministros. Num espaço temporal de treze anos, entre 7 de Junho de 1913 e 28 de Maio de 1926 houve quarenta Ministros da Instrução, com ecos negativos também nas províncias do ultramar, (*Ibidem*: 705).

É nesse clima de instabilidade que aparece de novo o Liceu Nacional de Cabo Verde/ Liceu Gil Eanes, agora em São Vicente, inaugurado pelo governador da Província, Foutoura da Costa, a 19 de Novembro de 1917, no qual era ministrado o 1º Ciclo Liceal e um curso profissional. O ensino seria gratuito e preferencialmente prático, de forma a contribuir com “[...] bons operários dos ofícios mais úteis à economia de Cabo Verde e das outras colónias portuguesas em África Ocidental”<sup>10</sup>.

No acto de inauguração do Liceu, em discurso oficial, o governador referiu-se ao estado de desordem em que se encontrava o ensino em Cabo Verde e enalteceu a educação de um povo como sendo o factor preponderante do progresso e bem estar. Destacou as limitações físicas do sistema, a falta de formação dos professores, a necessidade de valorização da língua portuguesa no campo científico e tecnológico, bem como a importância do ensino da história e da geografia de Portugal Continental e Colónias.

No que toca aos desafios do século XX, reconheceria o seguinte:

---

<sup>8</sup> Decreto-Lei nº 3. 435 de 1917

<sup>9</sup> Cf. O Art. 37

<sup>10</sup> Boletim da Província de Cabo Verde, nº 47 de 1917

“[...] eduquemos, instruindo dando ciência, espírito de iniciativa e orientação prática aos adolescentes, para que fiquem bem armados para a luta pela vida, que lhes permitirá a satisfação dessas ambições da mocidade, que são o segredo dos povos viris; [...] Não nos esqueçais nunca que o século XX é de verdadeira selecção de energias; só os fortemente preparados, para a rude labuta, poderão resistir e evidenciar-se. Adolescentes, assinalai a educação moderna que ides receber, de modo a desenvolver o vosso espírito de liberdade, iniciativa, trabalho e confiança em vós mesmo”.

Essa fase de alargamento da rede escolar ficou muito condicionada pela 1ª Grande Guerra, (1914-1918), com reflexos na recessão económica e na continuada alta taxa de analfabetismo, o que obrigou a novas orientações como o aparecimento das cantinas escolares, no ensino primário, para apoiar os alunos mais carenciados, através do Decreto-Lei nº 4847 de 23 de Setembro de 1918.

Após esse conflito, a partir de 1919, houve um alargamento da escolaridade obrigatória para 5 anos, que veio a instituir-se em dois ciclos do ensino primário (geral e superior).

Com o golpe de Estado, em 1926, o regime instaurado prevaleceu até à Constituição 1933, com a entrada em vigor do Estado Novo. Portugal entra num período ideológico assente na hierarquia, disciplina e obediência fundamentada pela trilogia: Deus, Pátria e Família, que faz regredir as intenções educativas, pois entendia-se a educação como um meio de inculcação dos seus ideais, contribuindo, assim, para manter o povo submisso, obediente e apoiado na ignorância, a fim de intensificar o poder central. A este respeito, Mónica (1978: 344), afirma que entendia-se a escola como um espaço substituto do lar ancestral, que o Estado considerava como “uma agência, não de transmissão de conhecimentos (instrução), mas de formação de consciências e de caracteres (educação)”.

Para isso, reduziu-se a escolaridade obrigatória em 1 ano, anulou-se o princípio da gratuitidade escolar, ainda nos finais dos anos 50 o ensino destinava-se a um reduzido número de privilegiados, nomeadamente filhos da burguesia comerciante, e de proprietários agrícolas, dando origem a uma elite que desempenhava funções auxiliares no quadro do sistema colonial.

Com o fim da 2ª grande Guerra nota-se, cada vez mais, uma intensa pressão sobre o regime Salazarista no que toca às prioridades do ensino. Neste sentido, o padre António Rego<sup>11</sup> (1961: 251-254) faz as seguintes considerações:

“É no plano do ensino que somos actualmente mais atacados nas reuniões internacionais. Numa África a caminhar para a escolaridade não há lugar para demoras ou atrasos. É por isso que as exigências do ensino de adaptação em África requerem a conjugação de vários esforços, nomeadamente: (a) Mais íntima colaboração entre Estado e a Igreja [...]; (b) Revisão do salário ao professor deste ensino [...]; Escolas normais para professores e professoras [...]; Conveniente inspecção escolar”.

O analfabetismo continuava elevado e, como afirma Carvalho (1998: 7), “em 1947, o ensino primário elementar (até 3ª classe) torna-se obrigatório para todas as crianças de um e de outro sexo, física e mentalmente sãs em idade escolar”, mas o acesso era muito limitado.

O liceu Gil Eanes, em São Vicente, teve uma importância vital no crescimento e afirmação cultural da ilha, tornando-se muito procurado pela população de Cabo Verde. Sendo o único liceu em todo o arquipélago, tornaram evidentes as suas escassas condições para suportar o ensino em toda a província. Em 1955<sup>12</sup>, para satisfazer um maior número populacional que ansiava ao acesso ao ensino, houve a necessidade de implementar outro liceu, na cidade da Praia, anexado ao Gil Eanes, a fim de responder às necessidades de Santiago e de todas as ilhas do Sotavento.

Com o andar dos tempos, verificou-se um aumento substancial da população estudantil, o que levou o liceu a conquistar a sua própria autonomia no ano de 1960, recebendo o nome do actual Ministro de Ultramar do Governo Colonial – Liceu Adriano Moreira.

Nos anos 50, existia um antagonismo entre o ensino liceal e o ensino técnico, muito influenciado pelas ideias socialmente criadas que caracterizavam o ensino técnico como “parente pobre” do ensino secundário. A este respeito, Carvalho (2006: 85) acrescenta:

“A antinomia *ensino liceal* – *ensino técnico* radicava nas representações sociais das duas vias do ensino secundário: o carácter elitista do ensino liceal, assente na meritocracia, potenciador da formação dos *mais aptos*, o escol dirigente e a percepção que o ensino técnico respondia a aspirações menos elevadas, reabilitava as profissões modestas, respondendo ao modelo oficial de desenvolvimento da colónia (educação mitigada e articulada com o trabalho produtivo)”.

---

<sup>11</sup> António da Silva Rego nasceu em 1905 e faleceu em 1986. Foi Sacerdote e licenciado em Ciências Históricas nomeado professor da Escola Superior Colonial, regeu as cadeiras de Colonização Moderna e Missionologia. Dedicou-se à investigação histórica respeitante às colónias portuguesas e, em especial, ao Oriente.

<sup>12</sup> Decreto-Lei nº 40 198 de 16 de Julho de 1955.

O ensino técnico profissional só chegou à Cabo Verde nos finais dos anos 50, apesar de ter sido uma preocupação dos sucessivos governos por quase dois séculos. Mas convém frisar que a Lei nº 701 de 13 de Junho de 1917, aquando da criação do Liceu de Cabo Verde, decretou que nele se ministrasse o ensino do 1º ciclo liceal, conjuntamente com um curso profissional como modalidade do ensino técnico, o que não se veio a verificar.

Neste sentido houve um atraso de quase meio século entre a tentativa de implementação do ensino técnico e a sua operacionalização. Em 1955<sup>13</sup> foi criada a Escola Técnica Elementar de Mindelo, elevada, em 1958<sup>14</sup>, a Escola Industrial e Comercial do Mindelo.

Em 1961, inicia-se a luta pela independência na Guiné-Bissau, liderada pelo fundador do PAIGC<sup>15</sup>, Amílcar Cabral, que critica a situação económica, social e cultural das colónias, nomeadamente, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Amílcar Cabral (1976:64) denuncia a depreciação por parte dos governantes dos costumes dos “não civilizados” e põe em causa os princípios da Constituição portuguesa, acordados com o Vaticano, que impedia a frequência da maioria da população às escolas laicas. Considerava a educação colonial inadequada à realidade e expectativas dos cabo-verdianos, altamente selectiva e discriminatória. Nesta linha de considerações acrescenta:

“[...] As escolas secundárias são maioritariamente frequentada pelos filhos dos colonos. Não há Universidades nas Colónias. [...] A maior parte dos professores do ensino secundário são europeus, excepto nas ilhas de Cabo Verde, onde os africanos diplomados podem ensinar no secundário. Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas são proibidas nas escolas. [...] As crianças africanas [...] aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionados, ou adulterados, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas”.

É nesta época que se verifica o alargamento da escolaridade obrigatória, em Portugal para os 6 anos, o que veio a implicar, também, alguma mudança em Cabo Verde, com o aparecimento do ciclo preparatório (de dois anos), a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar (de quatro anos), destinada a crianças a partir dos sete anos, o aumento da

---

<sup>13</sup> Decreto-Lei nº 40.198, de 22 de Junho de 1955.

<sup>14</sup> Decreto-Lei nº 41.604, de 1 de Maio de 1958.

<sup>15</sup> Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde



rede escolar e do número de professores. Sobre este aspecto, Cardoso (2007: 251-252), acrescenta que:

“Em 1950 havia apenas 6000 alunos para uma população que se estimava em 150.000 pessoas, em que apenas 500 prosseguiram estudos pós-primários; em 1960 aquele número tinha evoluído para 10.000 dos quais 1.500 frequentavam escolas pós-primárias, ou seja  $\frac{1}{4}$  das crianças em idade escolar. Nesta mesma década e, na sequência do alargamento em Portugal da escolaridade obrigatória para 6 anos, foi criado em Cabo Verde o ciclo preparatório (pela unificação do 1º ciclo do ensino liceal e técnico). Com o eclodir da guerra colonial, Portugal passou a prestar maior atenção ao ensino nas colónias, com relevo especial em Cabo Verde. Em 1970 já existiam 45.000 alunos, dos quais 3500 no ensino pós-primário para uma população de 270.000 indivíduos”.

Chega-se aos anos 70 com um aumento substancial do número de alunos que, segundo Tolentino (2007: 214),

“ [...] atingiu um valor significativo em 1975/1976. Mas as mudanças foram quantitativas e limitaram-se ao ensino primário, visto que o ensino secundário continuava a padecer de negligências que punham em causa a sua própria existência. Este aumento repentino do número de alunos acelerou a deterioração da qualidade do ensino, por causa do reduzido número de professores, com pouca qualificação, falta de material didático e de meios pedagógicos, e das más condições de instalação e funcionamento”.

Todavia, para resolver ou colmatar a falta de professores qualificados, iniciou-se um processo de desenvolvimento de instituições formação de professores do ensino primário e secundário. Em 1972/73 existiam duas escolas de formação de professores, que se mostraram incapazes de responder às exigências dos seus formandos, pois entre outras carências possuíam formadores insuficientemente qualificados para as funções desempenhadas. Deste modo, verificava-se uma baixa taxa de professores com a formação do Magistério Primário.

Apesar desse aumento significativo de alunos, poucos prosseguiram os estudos após completarem o ensino primário elementar, o que demonstra um desajustamento do sistema de ensino à realidade cabo-verdiana. A isso muito se deve à publicação do Regulamento de Ensino Primário Elementar (EPE)<sup>16</sup> que defendia no artigo 6º o seguinte:

“[...] o Ensino Primário Elementar compreende cinco anos de escolaridade e é obrigatório e gratuito para as crianças dos cinco aos doze anos, completos ou a completar até 31 de Dezembro do ano em que se efectua a matrícula e implica para os pais e encarregados de educação o dever de as apresentar à matrícula, de lhes assegurar, na medida do possível, os livros, utensílios e demais material escolar de uso corrente, assim como de vigiar a sua regular frequência à escola”.

---

<sup>16</sup> Diploma Legislativo nº 1 724, de 23 de Setembro de 1970

Realça-se o facto de o mesmo diploma excluir da frequência obrigatória do ensino menores que residiam a mais de cinco quilómetros do posto escolar oficial, o que era muito frequente, deixando a população rural afastada do acesso à educação. Este facto, aliado a outros, como a elevada taxa de natalidade, sobretudo nas famílias mais carentes de recursos e instrução, contribuía para que houvesse uma elevada taxa de abandono escolar em crianças em idade escolar. Assim, em 1973/74<sup>17</sup>, da totalidade dos alunos, 91% frequentavam o ensino primário, 5,8% chegavam ao ciclo preparatório, 2,7% ao ensino liceal e 0,5% ao ensino técnico-profissional.

## 2. A Educação Após a Independência

O ensino secundário, após a conquista a independência, em 1975, consistia em dois Liceus para todo o território cabo-verdiano, situação essa que se manteve até os anos 90 do século XX. Tratava-se do liceu Ludgero Lima, antigo liceu Gil Eanes, designação após a independência, que continuava a responder às necessidades das ilhas de Barlavento, situadas a norte do país, e do liceu Domingos Ramos, antigo liceu Adriano Moreira, que cobria as necessidades das ilhas de Sotavento, no sul do país.

Com a independência, a educação passou da fase de aculturação colonial para a fase de reconhecimento como direito humano, como instrumento de transformação social, de promoção e coesão dos indivíduos em prol do desenvolvimento de um país. Mas tal não foi conseguido logo de imediato, pois os recursos humanos, os programas e os métodos utilizados viriam a mudar com alguma lentidão.

A este respeito, Tolentino (2007: 217) afirma:

“De facto, com a independência nacional, a sociedade cabo-verdiana passou por grandes transformações económicas, sociais e culturais e a prioridade estabelecida foi para a educação, principalmente a educação básica, visando as crianças, os jovens e os adultos. O investimento no sector da educação era percebido como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento, factor de unidade e de afirmação da identidade nacional”.

---

<sup>17</sup> Tolentino (2007: 215)

Em 1977, dois anos após a independência, no “Encontro Nacional de Quadros da Educação, em Mindelo”, iniciou-se a reformulação dos programas dos diferentes níveis de ensino, a elaboração de novos manuais escolares, a melhoria da rede física escolar, o aperfeiçoamento e extensão do apoio social e escolar, como fase de preparação e renovação de um novo sistema educativo, ao qual fazia parte a criação de cursos de formação de professores do ensino básico complementar e do ensino secundário.

O sistema de ensino implementado no país estava estruturado da seguinte forma: a classe da pré-primária, para crianças a partir dos 6 anos, com duração de 1 ano, cujo objectivo era preparar as crianças para a entrada no ensino primário; o ensino primário, de 4 anos, que ia da 1ª à 4ª classe; o ensino liceal de 7 anos, em que os 2 primeiros anos correspondiam ao ciclo preparatório, a que se seguia o curso geral liceu de 3 anos, e o curso complementar dos liceus com duração de 2 anos.

O Ministério da Educação Cultura e Desporto, instituído logo após a independência pelo Governo de Transição, reestruturou o sistema educativo, com a redução do ensino básico elementar para 4 anos de escolaridade, dada a eliminação do ensino pré-primário<sup>18</sup>. Assim, o ensino ficou reestruturado em 3 níveis de ensino: o ensino básico elementar de 4 anos, o ensino básico complementar de 2 anos, o ensino secundário geral de 5 anos (3 do curso geral e 2 do curso complementar), o ensino secundário técnico de 3 anos que equivalia ao 3º ano do curso geral dos liceus.

O analfabetismo continuava elevado, e de acordo com o Recenseamento Geral da População em 1980, para cada 100 habitantes de 15 e mais anos, 52 eram analfabetos e a população rural representava 61% da população. Para pôr termo a isso, propunha-se uma política de democratização do acesso à educação próxima da população, de forma a “[...] contribuir para a elevação do seu nível de conhecimento, das suas competências e da sua autoconfiança individual e colectiva”<sup>19</sup>, como condição necessária para a igualdade de oportunidades.

---

<sup>18</sup> Decreto-Lei n° 33/75. O Governo defende a eliminação do ensino pré-primário pela incapacidade deste suportar as despesas inerentes a sua manutenção e pela necessidade proporcionar aos muitos jovens e adultos analfabetos, acesso ao ensino.

<sup>19</sup> *Ibidem*

Verificava-se uma disparidade na frequência entre o ensino básico elementar, que sofreu um relativo aumento e o ensino básico complementar que se mantinha com uma frequência relativamente baixa, condicionada ao facto de existirem poucos professores qualificados, às distâncias a percorrerem pelos alunos das zonas rurais, bem com às carências financeiras dos pais para custearem a educação dos filhos noutros municípios ou ilhas.

O ensino secundário continuava a ser procurado e apresentava uma diminuição das taxas de repetências. No entanto, o ensino técnico apresentava, ainda, poucos argumentos para o recrutamento de alunos, aliado ao seu menor prestígio social em relação ao liceu que se traduzia numa menor procura.

O clima seco e a falta de chuvas continuavam a ser entraves ao desenvolvimento económico, já que levava à prática de uma agricultura de sequeiro, com predominância de uma cultura de milho e feijão, que constituíam a base de subsistência da população. Nas zonas, onde se praticava o regadio, era predominante a cultura de cana sacarina, banana, entre outras verduras. Mas essa agricultura não conseguia satisfazer muitas das necessidades básicas da população, levando a um volume de importações na ordem dos 65%.

Por se tratar de ilhas, nas costas litorais era muito frequente as pessoas dedicarem-se à pesca tradicional, feita por pescadores pouco qualificados, com pouco apoio do Estado em termos técnicos, mas que servia com fonte de recurso para o consumo interno.

Tendo uma economia fragilizada, muito dependente das ajudas externas e das remessas de emigrantes, foi necessário que o Governo apostasse mais em criar condições para assegurar níveis de emprego, criar infra-estruturas básicas, como investimentos na saúde na educação e no transporte, para servir a população e atrair investimentos externos.

A natureza insular de Cabo Verde aliada à sua dispersão populacional, sempre foi um problema no acesso à educação. Deste modo notou-se a insuficiência das duas instituições do ensino secundário em responder às necessidades de uma população maioritariamente jovem, que reclamava à educação. Com efeito, depara-se com um ensino secundário reservado a poucos, reprodutor de desigualdades, direccionado sobretudo aos originários das ilhas de São Vicente e Santiago, ou então aos que tinham possibilidades de se deslocarem a essas ilhas.

Por razões já mencionadas, o sistema de ensino encontrava-se numa situação que não conseguia dar respostas aos desígnios da sociedade. O número de professores formados era insuficiente, a população carecia de formação para poder ingressar no mercado de trabalho. É neste contexto que se introduziu uma nova dinâmica na Escola de Formação dos Professores justificada pela necessidade de se ajustar a qualidade à formação.

A estrutura curricular do ensino secundário pós independência manteve-se igual até o ano lectivo de 1985/86, que contrastava com as aspirações de mudança, e que já vinham a ser implantadas no ensino básico no sentido de conferir maior igualdade de oportunidades. Contudo, surgem manifestações de necessidades de alterações ao sistema, de forma a viabilizar a universalidade, a democratização, a qualidade do ensino, com vista a maior capacitação da população.

Para isso, recorreu-se à elaboração de um projecto, após a análise do contexto sócio-cultural, económico, financeiro do país, com o apoio técnico de um grupo português e técnicos de Serviços Centrais do Ministério da Educação de Cabo Verde, tendo em vista uma nova configuração curricular. Privilegiaram-se aspectos considerados capazes de proporcionar mudanças tais como: a estrutura do sistema, a formação dos professores, os materiais de ensino, as condições de acesso, a qualidade da educação, a expansão da rede escolar, o sistema de avaliação e administração e o financiamento da educação.

Após a conclusão desse projecto, os resultados atingidos foram publicados por Roberto Carneiro e outros colaboradores, em dois volumes, publicados em 1987 e 1988, na obra: *A Educação da República de Cabo Verde, Análise Sectorial*.

O estudo teve como base de orientação populacional o censo de 1980, que apontava para uma população residente de 295 703 habitantes, com uma média de 73,3 habitantes por km<sup>2</sup> e um crescimento médio de 2%. Do total da população, 46% eram do sexo masculino e 54% do sexo feminino. A taxa etária variava dos 56% com idades inferior aos 18 anos e 32% com idade inferior a 10 anos. A população activa era de 93 300 habitantes, correspondente a acerca de 30,8% da totalidade da população, distribuída pelos sectores primários (47%), sector secundário (11%) e sector terciário (42%). O desemprego apresentava uma taxa de 29%.

Carneiro *et al.* (1987: 19) encontraram um sistema educativo estruturado em 3 níveis: o ensino básico de 6 anos, que compreendia o ensino elementar (EBE) de 4 anos com carácter obrigatório e gratuito e o ensino complementar (EBC) de 2 anos; o ensino secundário com 2 vias (liceal e técnica); e a formação de professores distribuída pela Escola de Magistério Primário, pelo Centro de Formação de Professores de Ensino Básico Complementar (CFPEB) e pelo Centro de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES).

**O Ensino Básico Elementar (EBE)** encontrava-se distribuído por 4 classes e, em 1984/85, compreendia 47 232 alunos e 1588 professores, dos quais somente 14,9% estavam habilitados com o curso de Magistério Primário. Encontravam-se em funcionamento 436 estabelecimentos de ensino, com 759 salas de aulas, 291 em regime triplo.

O EBE tinha como um dos objectivos fundamentais a aquisição de conhecimentos básicos e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e solidariedade. O plano de estudos compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, Educação Artística, com uma carga horária de 26,5h, para o regime de desdobramento, e de 18h, para o regime triplo, regidas por um único professor e existia uma predominância da avaliação sumativa sobre a formativa.

**O Ensino Básico Complementar (EBC)** encontrava-se distribuído por 2 anos e, em 1994/85, compreendia 8972 alunos, 261 professores dos quais apenas 7,6% tinham habilitação própria. Funcionava em 15 estabelecimentos de ensino nas sedes dos concelhos, num total de 140 salas de aulas, a funcionar em regime duplo.

O plano de estudos abarcava as disciplinas de Língua Portuguesa, Francês, Matemática, Ciências da Natureza, Estudos Sociais, Educação Visual, Trabalhos Manuais e Educação Física, numa carga horária de 21h semanais, num regime pluridocente. A avaliação era de natureza sumativa, realizada no fim de cada período. Verificava-se uma escassez de materiais e de condições para a leccionação, como acrescenta Cardoso (2003: 83):

“Tanto no EBE como no EBC, no ponto de vista da administração e gestão das escolas verificava-se o desdobramento e o trespasse, reduzido o nº de horas lectivas a que as crianças deviam ter para responder às necessidades curriculares, por um lado, devido às insuficiências em salas próprias, salas devidamente equipadas e o reduzido número de professores habilitados para a docência e, por outro lado, a unidade interna objectivada como a reorganização curricular do ensino básico, (EBE e EBC), não foi conseguida graças à descontinuidade da rede escolar; as metodologias de ensino, cuja orientação prática

denunciava um modelo centrado na transmissão de conhecimentos sem articulação como as suas necessidades educativas do sujeito cuja orientação esteja de acordo com as suas especificidades culturais e sociais; e as insuficiências em matéria da formação de professores, tanto em quantidade e como em qualidade suficientes”.

Face a essa realidade, o sistema educativo deparava-se com um ensino de fraca qualidade o que se espelhava, no abandono e insucesso escolar ou na conclusão do ensino com poucas bases para a maioria dos alunos.

**O Ensino Secundário** constituía um nível de ensino de 5 anos de escolaridade com duas vias de ensino (liceal e técnica), leccionado em 3 liceus, nas ilhas de Santiago, São Vicente e Sal, e o ensino técnico, ministrado na Escola Técnica do Mindelo em São Vicente.

O ensino liceal não tinha finalidade própria de formação, sendo uma etapa para o prosseguimento dos estudos. Compreendia o curso geral de 3 anos e o curso complementar de 2 anos, com cerca de 4135 alunos. Assistidos por 170 professores, dos quais, 106 com habilitação própria e 64 com habilitação específica. O plano curricular do curso geral compreendia as disciplinas de Português, Francês, Inglês, História, Geografia, Ciências Naturais, Físico-químicas, Matemática e Desenho, e para o curso complementar havia 6 áreas específicas com a disciplina de Português incorporada, precedentes à progressão dos estudos pós-liceias.

O ensino técnico estava representado pela Escola Técnica do Mindelo para todo o território com 671 alunos e ministrava, por áreas profissionalizantes, os cursos de Electricidade, Construção Civil, Mecânica e Comércio.

**A Formação de Professores** era assegurada pela Escola do Magistério Primário, tanto para professores do ensino básico elementar e complementar, como para o ensino secundário, funcionando em instalações adaptadas, com poucas condições para um bom funcionamento.

**A Educação não Formal** incluía a educação pré-escolar e a alfabetização de adultos. A educação pré-escolar para crianças dos 4 aos 6 anos era assegurada pelos jardins de infância nos centros urbanos e, em 1883/84 a taxa de ocupação era de apenas 11,4% correspondente a 1973 crianças.

A alfabetização de adultos era assegurada, fundamentalmente, por núcleos nas áreas de residências. Em 1986 teriam passado pela alfabetização 11 096 adultos, dos quais 2686 receberam o diploma do EBE (4ª classe).

É no âmbito deste estudo, no final dos anos 80, que se inicia a reforma do sistema educativo de Cabo Verde, visando a modernização e adaptação da educação aos desafios do desenvolvimento. Nesta altura, já se observavam mudanças na descentralização das instituições de ensino secundário, com a expansão da rede escolar para outros municípios e ilhas. É o caso do liceu da Vila da Assomada (hoje cidade), ilha de Santiago e do anexo do Liceu Domingos Ramos, na Praia, criado na ilha do Sal.

As reformas que vinham a ser adoptadas até à data, não se ajustaram às verdadeiras necessidades duma população, cada vez mais atenta e exigente, pois estiveram mais concentrados em dar respostas de natureza quantitativa tendo em conta a crescente busca de educação, descurando-se do fundamental que é a qualidade da educação.

### **3. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Educativa dos Anos 90**

No ano de 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos<sup>20</sup>, nascida da Conferência de Jontiem, Tailândia, preconiza que “Qualquer pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve beneficiar de uma educação concebida para dar resposta às necessidades educativas fundamentais”. Cabo Verde, motivado pelo crescente desenvolvimento das novas tecnologias, sentiu-se obrigado a acompanhar essas transformações globais através da revisão do sistema educativo.

É nesta óptica de transformações que Cabo Verde, consciente da importância do papel de educação no desenvolvimento dum país, procura orientar o sistema educativo para a nova realidade, com capacitação da sua população. Para isso, empreende uma nova política educativa, da qual surgiram dois projectos que viabilizaram o sistema educativo na década de 90: o PREBA (Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico) e o PRESE (Projecto de Reestruturação e Extensão do Sistema Educativo).

---

<sup>20</sup> Cardoso (2007: 253)



Pela Lei de Bases do Sistema Educativo é definido o sistema educativo, na década de 90, com o objectivo de responder às novas exigências ditadas pelas transformações da época, assentes na universalização do direito à educação, no alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos de escolaridade e na valorização da formação pessoal e social dos alunos.

A Lei nº 103/III/90, intitulada Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>21</sup>, de Cabo Verde, foi publicada no Boletim Oficial, nº 52, de 29 de Dezembro de 1990, alterada pela Lei nº 13/V/99, que “define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o particular”<sup>22</sup>.

O sistema educativo “abrange o conjunto das instituições de educação que funcionam sob a dependência do Estado ou sob sua supervisão, assim como as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades”<sup>23</sup>, cabendo ao Ministério da Educação, além da coordenação a supervisão da política educativa e do funcionamento do sistema”. Assim<sup>24</sup>:

“Cabe ao Ministério da Educação assegurar que toda as instituições educativas oficiais e particulares observem as disposições relativas aos princípio, estrutura, objectivos e programas em vigor no ensino público e aos demais programas de índole especializada, competindo-lhe ainda definir as condições de validação dos respectivos diplomas para efeito de obtenção de equivalência”.

Como **objectivos gerais da política educativa**, a LBSE, no 10º artigo, determina que cabe ao Estado impulsionar a formação da sociedade através da:

- Promoção da formação integral, permanente, da consciência ética e cívica do indivíduo, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho, à produção material e da formação de valência científica e técnica que permita a participação do indivíduo no desenvolvimento sócio-económico do país;
- Promoção e preparação do educando para uma constante reflexão dos valores espirituais, estéticos, morais e cívicos com um equilibrado desenvolvimento físico, numa perspectiva de criatividade, inovação e investigação como factores de

---

<sup>21</sup> Anexo I – Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

<sup>22</sup> Artigo 1º (Objecto da Lei).

<sup>23</sup> Artigo 2º (Âmbito do sistema educativo).

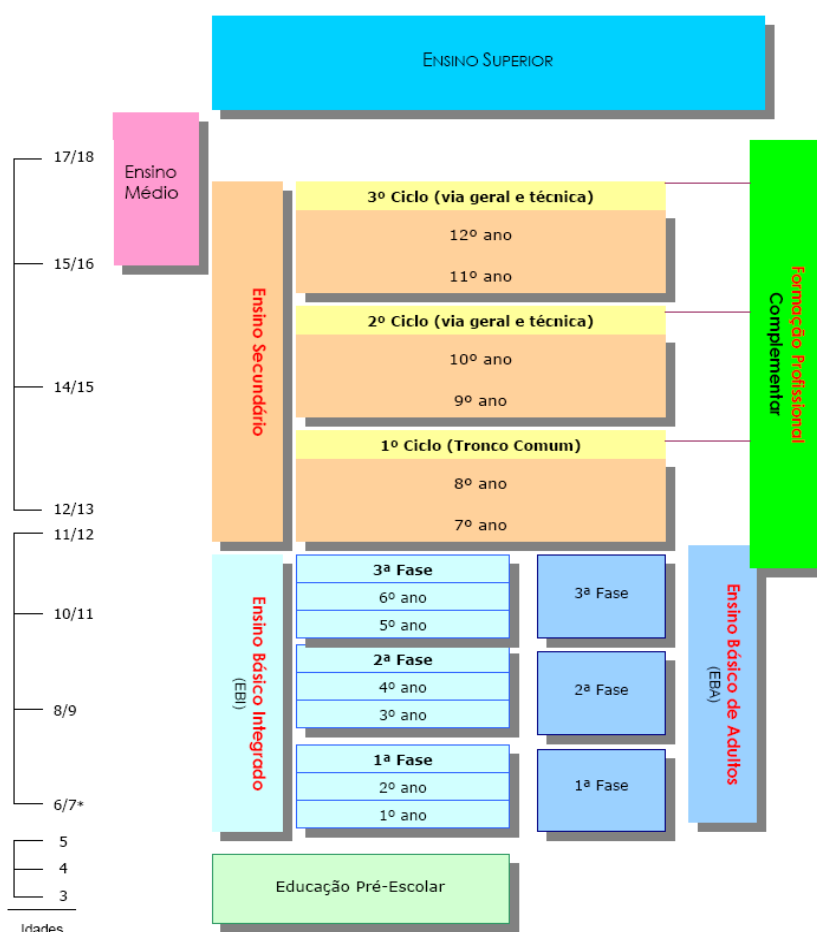
<sup>24</sup> Ponto (2) do artigo 3º (Competência)

desenvolvimento, reforço e preservação da consciência cultural e patrimonial da unidade nacional;

- Contribuição para o conhecimento e o respeito dos Direitos Humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade num fomento de participação dos indivíduos nas actividades educativas.

Com a aprovação da LBSE foram estabelecidos os objectivos e princípios gerais da organização do sistema educativo, que incluem o ensino público e privado, apoiados na liberdade de educação para todos sem se olhar ao sexo, idade, crença religiosa, situação sócio-económica. Desta forma, o sistema educativo passou a ter a seguinte apresentação:

#### Organograma do Sistema Educativo de Cabo Verde no contexto da LBSE<sup>25</sup>



<sup>25</sup> Gabinete de Estudos e Planeamento

Nos termos do artigo 12º da LBSE, o Sistema Educativo compreende três subsistemas: Educação Pré-escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-escolar. São esses subsistemas de educação que têm a função de pôr em prática os objectivos conferidos pela LBSE, cabendo “a escola cabo-verdiana [...] proporcionar o desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida do sociedade”<sup>26</sup>.

### **A educação pré-escolar**

A educação pré-escolar tem em vista o desenvolvimento da criança e sua preparação para a entrada no sistema educativo, enquadrando-se nos objectivos de protecção da infância e consolidando-se num conjunto de acções articuladas com a família. É de frequência facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e idade de ingresso no ensino básico<sup>27</sup>.

### **O ensino básico**

Este nível de ensino visa “proporcionar a todos o cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos”. Constitui um ciclo único, autónomo, postulado na integração da escola na comunidade. É estabelecido o alargamento da escolaridade obrigatória, de 4 para 6 anos estruturados em 3 fases, com duração de 2 anos, assegurados em regime de professor único, ficando entregues as despesas de frequência deste ciclo ao Estado e às famílias<sup>28</sup>.

### **O ensino secundário**

O ensino secundário caracteriza-se por dar continuidade ao ensino básico, a fim de desenvolver conhecimentos, aptidões e novas capacidades intelectuais e físicas à intervenção na sociedade e “visa possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ingresso na vida activa e, em particular permite,

---

<sup>26</sup> Cap. II, art. 11º (Processo educativo)

<sup>27</sup> Cap. III (Educação pré-escolar), art. 13º

<sup>28</sup> Cap. III (Ensino básico), arts. 16º, 17º, 18º, 19º e 20º

pelas vias técnicas e artística, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho”<sup>29</sup>.

Com a reestruturação para 6 anos de escolaridade, o ensino secundário passou-se a organizar em 3 ciclos de 2 anos de duração para cada ciclo<sup>30</sup>: O 1º ciclo denominado de Tronco Comum com o 7º e 8º anos, organizado tendo em vista o acréscimo de conhecimentos e facilitar uma orientação escolar e vocacional para o prosseguimento nos estudos; O 2º ciclo, via geral ou técnica com o 9º e 10º anos; O 3º ciclo, com 11º e 12º anos, via geral para o prosseguimento nos estudos e a via técnica como preparação para a vida activa. São ministradas em escolas secundárias, escolas técnicas e escolas polivalentes (escolas com as duas vias de ensino), num regime de pluridocência.

Para a LBSE, o ensino secundário tem como objectivos<sup>31</sup>:

- a) “Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimentos com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibiliza-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras”.

Com a entrada em vigor da LBSE, entrou-se na fase da reforma do sistema educativo, do qual se enquadra o plano de estudos do ensino secundário aprovado e generalizado em 1996. O 1º e 2º ciclos compreendem um conjunto de disciplinas opcionais e obrigatórias que seguem o aluno no seu trajecto escolar.

O 1º Ciclo, também denominado Tronco Comum, dá sequência à formação do Ensino Básico Integrado, com um alargamento de disciplinas que pretendem transmitir os conhecimentos básicos aos alunos.

---

<sup>29</sup> Cap. III (Ensino secundário), art. 21º

<sup>30</sup> Arts. 23º, 24º, 25º, 26º

<sup>31</sup> Art. 22º

O 2º Ciclo, abrange um leque de disciplinas variadas em função de duas vias opcionais – via geral ou via técnica.

De acordo com a LBSE, na opção pela via geral, o aluno dá continuidade ao percurso académico que o acompanhou até então, alargamento os seus conhecimentos com vista a sua “preparação para o prosseguimento de estudos, facilitando também a adaptação do aluno à vida activa”<sup>32</sup>. As disciplinas correspondentes a este ciclo têm um carácter próprio, na medida em que determinarão a opção vocacional no 3º Ciclo.

A opção pela via técnica é de carácter vocacional, e de acordo com a LBSE “visa, fundamentalmente, a preparação para o ingresso na vida activa”<sup>33</sup>, direccionada aos alunos finalistas do Tronco Comum, que queiram optar por uma saída profissionalizante. O currículo correspondente abrange disciplinas de carácter geral e específico, que permitem ao aluno no final do ciclo aceder a uma formação profissionalizante.

O 3º Ciclo está organizado em disciplinas gerais, optativas e específicas, de acordo com as áreas de opção da formação dos alunos, em Ciência e Tecnologia, Económico-Social, Humanística e Artes.

### **O ensino médio**

De acordo com a LBSE, o ensino médio “tem natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos de conhecimento”<sup>34</sup>. Tem uma duração de três anos e ingressam nos cursos, alunos da via geral ou técnica que tenham concluído o 10º ano de escolaridade.

Segundo a LBSE, o ensino médio tem como objectivos<sup>35</sup>:

- a) “Desenvolver a criatividade e a capacidade de análise de inovação, de investigação e de decisão;
- b) Assegurar uma preparação específica que permita ao aluno uma inserção harmoniosa nos sectores profissionais;

---

<sup>32</sup> Art. 25º

<sup>33</sup> Art. 26º

<sup>34</sup> Cap. III (Ensino Médio), art. 28º

<sup>35</sup> Art. 29º

- c) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo moderno e em especial, o entendimento da realidade nacional;
- d) Prestar serviços especializados à comunidade em que se insere e estabelecer com ela acordos de cooperação recíproca;
- e) Incentivar o trabalho de pesquisa e de projecto visando o desenvolvimento da sociedade e a inserção dos diplomados na vida activa”.

## O ensino superior

O ensino superior corresponde ao nível terminal do sistema escolar de ensino e compreende os ensinos universitários e politécnicos, facultado a indivíduos com o 12º ano do ensino secundário ou equivalente, e visa “assegurar uma sólida formação científica, técnica humanística e cultural por forma a habilitar para o exercício de funções de concepção, de direcção, de execução e de investigação”<sup>36</sup>. Às instituições de ensino superior compete a realização de formação e de pesquisa tendo em vista desenvolvimento do país, que incluem a cooperação com instituições estrangeiras congéneres. São conferidos os graus de Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor<sup>37</sup>.

O ensino superior tem como objectivos<sup>38</sup>:

- a) Desenvolver capacidade de concepção, de inovação, de investigação, de análise crítica e de decisão;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- d) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Estimular e dar continuidade à formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

---

<sup>36</sup> Cap. III (Ensino Superior), art. 31º

<sup>37</sup> Art. 33º

<sup>38</sup> Art. 32º

## **Modalidades especiais de ensino**

Para além das orientações comuns de ensino, a LBSE prevê, na Sub-secção V, a educação especial.

Neste sentido<sup>39</sup>,

“As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios educativos necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa”.

## **Educação extra-escolar**

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis distintos<sup>40</sup>:

- a) A educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente numa perspectiva de elevação do nível cultural;
- b) A aprendizagem e as acções de formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

---

<sup>39</sup> Cap. III (Modalidades especiais de ensino), art. 36º

<sup>40</sup> Cap. III (Educação extra-escolar) atr. 42º

### CAPÍTULO III

#### A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES EM CABO VERDE

---

No presente capítulo aborda-se o enquadramento teórico desta investigação, apresentando-se a contextualização geral da formação e modelos de formação de professores, com ênfase na realidade Cabo-verdiana, particularmente nas instituições de formação de professores e no contexto actual do ensino secundário em Cabo Verde.



## 1. Avaliação de Necessidades de Formação

A avaliação é um factor preponderante no processo de formação. Com efeito, avaliar e formar são dois extremos interligados. Segundo Stufflebeam (1981), o objectivo da avaliação é melhorar, não é provar.

A avaliação é encarada sempre como um processo de controlo de resultados, implicando a atribuição de um valor e expressando uma apreciação qualitativa e quantitativa. Segundo Saul (1991: 25-51), a avaliação tem uma função estruturante ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens e das relações com as comunidades envolventes. As metodologias de investigação só têm sentido no contexto de uma problematização. Há uma diversificação dos campos de referência da avaliação, assistindo-se, cada vez mais a uma abertura científica e metodológica, com a integração por exemplo de técnicas quantitativas e qualitativas, de práticas experimentais. Deste modo, a avaliação é uma área de enorme complexidade técnica e científica, pelo que é pertinente reflectir sobre a construção de modelos de intervenção.

Nos últimos anos, a avaliação tem merecido uma vasta produção bibliográfica devido à importância que adquire nas políticas educativas, o que tem alargado o seu campo de análise, tal como refere Fernandes (1998: 7-8): “passando a abranger todo o universo escolar: além dos alunos, de que tradicionalmente já se ocupava, passou a dizer respeito ao desempenho dos professores, à eficácia do ensino, as instituições ao currículo e ao próprio sistema educativo.”

A tomada de decisão no campo educacional envolve sempre a avaliação, na medida em que a tomada de decisão no que diz respeito à matéria educativa não deve ser pensada a partir de “*uma grande avaliação* mas a partir de um *conjunto de pequenas avaliações*, que vão alimentando e reorientando os processos de mudança (...), isto porque a avaliação não é extrínseca ao real” (Estrela e Nóvoa, 1999: 11).

É nesta perspectiva que Stufflebeam e Skinfied, (1999: 183) reforçam esta ideia, ao afirmarem que, a avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

A avaliação não pode ser tida como um tipo especial de investigação, e não é pelo facto de os investigadores fazerem uso da informação recolhida e desenvolvida através da investigação que a investigação se transforma em avaliação. A investigação pode, no entanto, ser posta ao serviço da avaliação na procura da explicação dos resultados observados. Para Hadji (1994: 27) “avaliar pode significar entre outras coisas: verificar julgar, estimular, situar, representar, determinar, dar um conselho”.

Para Barbier (1985: 51-53), as práticas de avaliação encontram-se ligadas a outras, entre as quais se encontra a *análise de necessidades*. A identificação, análise e avaliação de necessidades requerem a confrontação entre uma situação real existente e uma situação ideal, que é a expressão de um projecto. Deste modo, as necessidades correspondem às discrepâncias observadas ou previstas entre a realidade e um ideal, discrepâncias que se traduzem em objectivos a atingir para as anular. A avaliação constitui, assim, um controlo, na medida em que propõe a verificação das discrepâncias ou dos desvios, da conformidade e da coerência mas, ultrapassa este processo de controlo, na medida em que requer uma reflexão sobre os referentes e a justificação da escolha ou elaboração do referencial.

A partir dos estudos efectuados, concluímos que o conceito de necessidade apresenta diversas acepções, que divergem consoante as diferentes áreas do conhecimento. Com efeito, o de necessidade implica uma série de componentes de desenvolvimento, permitindo constituir os sujeitos, grupos ou colectividade, de acordo com as especificidades individuais e de contexto. É nesta perspectiva que Zabalza (1994: 62) refere que, “uma necessidade é constituída pela diferença entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto”.

A avaliação de necessidades constitui uma “etapa prévia”, segundo De Ketele (1988: 16), pois ao fazer a avaliação de necessidades, chegamos ao cerne da questão, uma vez que esta é uma etapa decisiva num processo de aprendizagem.

Necessidades de formação têm muitas interpretações. Segundo Rodrigues e Esteves (1993: 7-8), “recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconómicos, culturais e educativas da sua construção, os intervenientes no processo de

explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades”, contribuindo, por conseguinte para o “aperfeiçoamento dos modelos de formação inicial, seja para uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua de criação recente enquanto sistema”.

Neste sentido, a avaliação de necessidades é entendida como uma técnica e como um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação, aparecendo como um marco importante que permite apreender as actuais deficiências dos sistemas organizacionais e produzir objectivos pertinentes e realistas, de forma a responder às expectativas dos actores envolvidos na formação, pelo que desempenha “uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação à necessidades socialmente detectadas” (*ibidem*: 21).

Tal como refere Tyler (cit. por Zabalza, 1994: 62) “(...) avaliar as necessidades significa tomar em conta as carências que se devem considerar para esboçar os objectivos da educação. Necessidades que se identificam no desenvolvimento do currículo através do estudo de três fontes: o aluno, os especialistas e a sociedade”.

Para tal, no decurso deste processo é pertinente ter em conta algumas questões fundamentais: Quem, Quando e Como é, de modo a se poder elaborar uma avaliação de necessidades?

Para o cumprimento congruente da análise de necessidades, é necessária uma avaliação do contexto da situação organizacional que possibilite a formulação de um conjunto de linhas orientadoras que auxiliem no levantamento das informações. Assim, segundo De Ketele (1988:16-20) para a concretização de um trabalho que tem por base a avaliação, é importante formular algumas interrogações, para que se possa conhecer a forma como o todo e as partes se articulam (processo, objectivo e produto), como por exemplo:

- Existe algum projecto de avaliação?
- Quais os seus objectivos? Quem os formulou? Com que intuito?
- Na elaboração dos objectivos teve-se em conta os interesses do público-alvo de intervenção ou teve-se em conta outros interesses?

- Como surgiu este processo de avaliação? Com base em quê (encomenda ou por necessidade)?
- Qual o papel dos actores envolvidos do projecto de avaliação?
- Existe uma avaliação de necessidades na instituição? Se sim, como é feita?
- Que aspectos são tidos em conta na caracterização das necessidades (competências ligadas às tarefas a cumprir e/ou capacidades ligadas ao desenvolvimento *individual*)?
- *As necessidades dos indivíduos correspondem às necessidades da instituição?*

## 2. A formação de Professores – Que Identidades<sup>41</sup>

A qualidade da educação em qualquer situação está intimamente ligada à formação de professores. Não se pode pronunciar sobre a formação de professores sem se ter em conta um processo de mudança pessoal, profissional dos formandos e do desenvolvimento dos contextos onde se realiza a formação inicial e contínua de professores.

Segundo Medina & Domínguez (1989: 87),

“La formación del profesor la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”.

Neste sentido, não se pode ignorar que as concepções de professor na maior parte das vezes são “implícitas”, formadas conceptualmente por “indicadores”, como formação de professor, acesso a ocupação docente, modelos de formação inicial de professor, modelos e tipos de formação contínua, papéis do professor, especialização docente, avaliação dos professores e carreira docente (Formosinho, 2009: 30-31).

---

<sup>41</sup> “Na definição de formação entendida nesta perspectiva, prevalece a preparação para o domínio de uma actividade num dado contexto de trabalho, enquanto que na definição de educação, sobressai a exploração, numa perspectiva de amplitude e de profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social” (Tight, 1996, cit. por Pacheco e Flores, 1999: 126).

Nos últimos anos, o papel do professor, influenciado por pressões várias, desde políticas sociais a económicas, tem vindo a tomar direcções que colocam esses profissionais em situações de tensão, no que toca ao seu desempenho e à sua verdadeira função nas instituições educativas. Este facto tem conduzido a uma inquietação no seu seio, o que tem constituído uma questão fulcral nas discussões sobre a profissionalidade<sup>42</sup> docente. Aos docentes é atribuída uma responsabilização acrescida, mais ainda face às exigências que os tempos obrigam, como aponta Delors (2003: 133),

“a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. É-lhes exigido muito e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas”.

Por conseguinte, estas mudanças arrastam consigo a preocupação pela qualidade da formação de professores, percebida como a preparação para o exercício da profissão em resposta a essas novas exigências, tendo em conta que “o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresenta-los sob a forma de problemas a resolver”, e cabe aos professores e não só “começar a admitir que a formação inicial não lhes basta para o resto da vida” (*Ibidem*: 135-139).

A formação inicial por si só não tem capacidade de mudar os constrangimentos da profissão docente existentes no contexto escolar. O espaço escolar constitui-se com desigualdades e lógicas diferenciadas entre os seus actores necessitando de ser controladas, e vigiadas, através de diferentes formas de acção. Para isso, “há que encontrar sem dúvida, um equilíbrio entre realismo conservador e idealismo ingénuo” (Perrenoud, 1993: 19).

Nesta ordem de ideias, a formação inicial do professor não é um acto isolado e acabado, no entender de Pacheco & Flores (1999: 38), pois,

“o conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente nem se pode dar como terminado em termos de aquisição, (...) depende, acima de tudo de um contexto de acção que exige constantes actualizações e adaptações e que tem uma orientação prática”.

Face a isso,

---

<sup>42</sup> A profissionalidade refere-se ao um conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma profissão (Hoyle, 1974; Gimeno, 1991; Imbernón, 1994; Estrela, 2001), (cit. por Flores, 2003: 129).

“ao professor de hoje pede-se nada mais, nada menos do que o exercício de uma autonomia e responsabilidade da sua função de especialista dos processos de ensino/aprendizagem, alguém capaz de uma acção inspirada e fundamentada no conhecimento científico” (Esteves, 2007: 156).

Na perspectiva de Nóvoa (1997: 24), a forma como se encara a formação de professores “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Assim, como afirma Formosinho (2009: 32), a génese da profissão professor consiste na diferença entre “estar professor” e “ser professor”.

Em resposta às exigências actuais, os professores têm sido confrontados com a necessidade de requalificação profissional, de mudanças ou inovação em educação através da formação, na medida em que “a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (Marcelo, 1999: 11).

As transformações que vêm surgindo impulsionam os sistemas de informação e comunicação, virados para uma sociedade multicultural, que condicionam profundas mudanças nas escolas, com um público cada vez mais exigente. Os professores têm um papel fundamental entre o sistema social e a herança cultural dos alunos, acabando por ser o elemento central do processo educativo. Para isso é preciso ter consciência dessas mudanças e ter estruturas para acompanhá-las na sala de aula. Silva (2003: 106) advoga que:

“Exige-se aos professores cada vez mais responsabilidades e são confrontados com situações completamente novas e imprevisíveis, decorrentes da democratização do ensino e da emergência da escola de massas para as quais não foram devidamente preparados”.

Porém, não se pode ignorar que essas transformações a vários níveis têm provocado desequilíbrios nos sistemas económicos, acabando por gerar desigualdades sociais, como refere Delors (1996: 35):

“As novas tecnologias fizeram entrar a humanidade na era da comunicação universal (...) mas, não podemos esquecer, contudo, que numerosas populações carenciadas, vivem ainda afastadas desta evolução, principalmente em zonas desprovidas, de electricidade. (...) Os sistemas de informação são ainda relativamente caros, e de difícil acesso para muitos países”.

A crescente valorização da qualidade da formação do professor tem sido objecto de preocupação da políticas educativas, tendo em conta que é preciso acompanhar essas constantes mutações da sociedade. No entanto segundo Flores (2003: 129), “se a escola e os professores têm sido confrontados com novas expectativas e exigências, a sua formação e os recurso disponibilizados têm permanecido (quase) inalterados em muito países”.

### 3. Modelos de Formação de Professores

As diferentes lógicas de formação constituem diferentes modelos de formação pelo qual podemos identificar as opções educativas que reflectem no desempenho dos professores.

A formação de professores é um assunto abrangente e complexo que invoca diferentes modelos de formação, que se encontram ligados a conceitos sobre a sociedade e o sistema educativo, e exprimem estratégia de formação e representações sobre os papéis dos professores. Os modelos de formação de professores proporcionam as orientações para a construção dos contextos de formação e sua compreensão e interpretação.

Autores como Formosinho (1986), Ribeiro (1993), Pacheco (1995), Pacheco & Flores (1999), Esteves (2002) e Formosinho (2009) analisam diferentes conceitos de modelos de formação, no entanto podemos encontrar características comuns entre eles. Segundo Formosinho (1993: 83), a formação de professores apela para questões como:

“O que é um profissional do ensino? Que profissional é preciso para a escola de massas? Que saberes e competência deve ter um professor da escola de massas? Quem deve formar tal professor? Que modelo de formação se deve seguir? (...) Que escola é necessária para a geração de hoje? (...) Para que tipos de escolas se devem formar os professores?

A formação de professores abarca diversas perspectivas fundamentais no posicionamento conceptual que se adquire em função das finalidades de ensino.

Formosinho (2009: 95-96) chama atenção para o facto de a formação de professores, em relação à formação de outros profissionais, ter especificidades que derivam das políticas educativas dos diferentes países. Entende que “a docência *é uma profissão que se aprende pela vivência da discência*”, pois a “*docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores”. No entanto, acrescenta

que na maior parte dos países não há ordens profissionais que exerçam o controlo académico e profissional no acesso à profissão, tal como acontece com outras profissões.

### 3.1. Modelos de Formação Inicial

Os modelos de formação inicial de professores, tal como outro processo educativo, reflectem marcos teóricos perspectivados por ideologias, conhecimentos sociais e educativos, na escola e no papel do professor. Neste sentido, a abordagem “do currículo de formação tem de ser feita à luz destas dimensões que permitem descrever distintos quadros teóricos” (Pacheco & Flores, 1999: 57-65).

Sobre tais modelos há um quadro conceptual vasto. No entanto, seguimos a abordagem de Zeichner (1993), com a identificação de quatro paradigmas para a formação inicial de professores: o paradigma tradicional/artesanal, o paradigma condutista/comportamentalista, o paradigma personalista e o paradigma orientado para a indagação.

Relativamente ao *paradigma tradicional/artesanal*, a formação do professor centra-se na aprendizagem dos conhecimentos e conteúdos a ensinar numa disciplina, remetendo a formação pedagógica para um segundo plano. O professor constrói o seu conhecimento pela acumulação de experiência em sala de aula através do método de “ensaio-erro”. A formação é vista como um “ofício” onde são visíveis os papéis de “mestre-aprendiz”. O futuro professor em formação não tem um papel activo, limitando-se a receber os conteúdos sem participar na construção o seu conhecimento.

No *paradigma condutista/comportamentalista*, o professor é encarado como um “técnico” e a formação do professor apoia-se no “estudo científico do ensino” e na relação directa entre postura do professor a aprendizagem do aluno. O professor como técnico deve ser capaz de utilizar com “destreza” as competências que anteriormente adquiriu. Centra-se numa lógica de “*training*”, em que o professor se comporta como um executor de Leis, regras, princípios do ensino previamente estabelecidos. Neste paradigma não se consideram os contextos educacionais e sociais.

O *paradigma personalista* perspectiva a formação de professores como um processo de “maturidade psicológica”, em que o formando participa activamente no seu processo de



aprendizagem, através de programas que respondem às suas necessidades e preocupações e “pressupõe um currículo formativo mais flexível, (...) e proporciona o desenvolvimento individual do futuro-professor que lhe permite enfrentar as situações didáticas” (*Ibidem*: 60).

Realça-se que neste paradigma identificam-se em três versões: “formação progressiva”, centralizado no aluno e no seu desenvolvimento de atitudes interrogatórias, criativas e de receptividade; “formação humanista”, que corresponde a tomada de consciência de si mesmo, de forma a encontrar o melhor método de ensinar tendo em conta as suas “características idiossincráticas”; “formação personalizada”, que vê o professor como um “artista” e “investigador” e individualiza as situações de formação de acordo com as “necessidades, problemas e preocupações” do professor.

O *paradigma orientado para a indagação* compreende a escola e o professor como bases fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvendo nos formandos a capacidade crítica e de intervenção social, tendo em consideração situações futuras a enfrentar. Daí o porquê do reconhecimento como sendo o paradigma da reconstrução social. Neste paradigma, a reflexão e a investigação têm formas distintas, apesar de serem considerados imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades dos formandos, mas tal propósito “implica a consideração de um currículo de formação estático e previamente determinado ao mesmo tempo que encara a prática como momento importante de aquisição e (re)construção de conhecimento(s)”. O modelo permite que o professor desempenhe um importante papel no seu processo de formação, implicando “um processo de consciencialização de crenças e teorias e a sua análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional” (*Ibidem*: 61).

Em síntese, podemos dizer que os paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista consideram o aluno como “objecto de formação”, e que o paradigma da indagação valoriza o aluno como “sujeito da sua formação”.

### **3.2. Modelos de Formação Contínua**

A qualificação dos agentes educativos, em particular dos professores, constituiu um passo importante para a inovação e progresso de um sistema educativo. No entanto, para que

isso aconteça deve existir um programa de formação de professores que se organize em função de contributos significativos para o progresso da qualidade profissional do professor.

É com esta ideia que Ribeiro (1993: 3) advoga que, para uma reorganização da formação de professores, é preciso duas perspectivas convergentes de análise e actuação do sistema de formação:

“primeira – a construção de programas de formação e a organização e gestão da formação, em que as questões que se colocam revelam, sobretudo, de concepções, modelos teóricos e investigações sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores; segunda – incide sobre os suportes institucionais e mecanismos organizacionais de formação”.

No entanto, para Pacheco & Flores (1999: 126), a promoção do desenvolvimento profissional do professor, está subjacente um variado leque de situações de aprendizagem, que condiciona a natureza da formação, no que respeita à “aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional” e ao “desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo”.

A formação contínua do professor é muito mais do que mera preparação para o desempenho da actividade docente, ou de reciclagem de professores. O novo conceito de formação aponta para a ideia de “aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional (Burk, 1987; Imbernón, 1994; Marcelo, 1994)”, (*Ibidem*: 127). A formação contínua do professor é encarada como formação ao longo da vida e surge como uma prioridade desafiadora, com vista a uma nova visão pessoal e social, adequada às mudanças vigentes.

Segundo Imbernón (1994: 35), fala-se do professor “reflexivo, crítico, intelectual ou artista” mas na maior parte das vezes esse discurso carece de substrato ideológico para sustentar essas concepções. É neste sentido que entende que “la educación es una práctica social no neutral, por tanto, el que ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente, a una determinada concepción de esa práctica social”.

Pacheco & Flores (1999: 129-130) apresentam quatro modelos ou paradigmas de formação contínua de professores propostos por Eraut (1987): o *paradigma da deficiência*, que parte do princípio que os problemas de formação dos professores provêm da desactualização da formação inicial e falta de competência práticas. A formação contínua é vista como sendo acção reparadora dessas lacunas nas áreas prioritária entendidas pela “Administração Central”;

o *paradigma do crescimento*, onde se valoriza a experiência pessoal e profissional do professor, assente na lógica da experiência pessoal e do desenvolvimento profissional; o *paradigma da mudança*, em que a formação é perspectivada a partir de um processo de negociação e de colaboração da escola para uma requalificação dos saberes e competências do professor; *paradigma da solução de problemas*, que parte do pressuposto que a escola gera conflitos e problemas em que as melhores soluções são encontradas pelos professores, que vivem e conhecem esse espaço.

De uma forma quase polémica, Perrenoud (1993: 173) questiona se a formação de professores pode ser orientada de um modo que não seja a da aquisição de competências. Deste modo, interroga-se se para a existir uma prática profissional complexa, isso não passa pelo desenvolvimento de competências através da formação. Nesta ordem de ideias, pensa que é preciso “redefinir as competências esperadas; ou o poder de as definir ou a maneira de as construir; ou a responsabilidade de as avaliar”.

Consideramos esta questão polémica porque mais que oferecer as ferramentas necessárias para a utilização em sala de aula, cabe à formação capacitar eficazmente o professor de forma a integrar esses suportes na sua prática pedagógica em sala de aula. Surge neste sentido, a necessidade de fortalecer e renovar a prática na formação contínua e a necessidade de procurar novas formas e estratégias que permitam responder às exigências ao nível da educação e da formação que despontam dos novos contextos sociais.

No entanto, a formação centrada na aquisição de competências não é mais do que o prolongamento de outros problemas, incluindo o da solução de problemas, dependendo da noção de competências que for partilhado.

### **3.3. Modelos de Formação de Professores Segundo a LBSE de Cabo Verde**

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, capítulo V, recomenda a institucionalização de formação de professores, revelando preocupação da política educativa no aperfeiçoamento e actualização das competências profissionais. O artigo nº 63 evidencia a formação de professores como caminho a seguir no processo de acompanhamento de

mudanças sociais, ao valorizar o papel do professor como fulcro central do processo de qualificação do ensino.

Segundo a LBSB, a formação de professores deve compreender uma formação inicial e contínua, de forma a obedecer os princípios orientadores como, a institucionalização da formação inicial que relaciona o aspecto teórico apoiadas em conhecimentos científico, técnicos e pedagógicos com os aspectos práticos e a formação contínua deve permitir o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais do professor, como se pode verificar pelos seguintes princípios orientadores<sup>43</sup>:

- a) A Formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação de docentes;
- b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científicos, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
- c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais;
- d) A formação inicial e a formação contínua devem ser actualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
- e) Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimento e de atitudes.

A formação de docentes deverá estar sujeita a um sistema de avaliação que vai de encontro aos objectivos, métodos, resultados ou concretizações, com vista à sua actualização permanente.

As instituições de formação têm como objectivos educativos<sup>44</sup>:

- a) Habilitar os docentes a ensinar e educar;
- b) Prestar informações aos docentes sobre todos os aspectos relacionados com a política educativa e o desenvolvimento científico e pedagógico;
- c) Promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização de novas tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente;
- d) Participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar;
- e) Promover e participar na produção de meios didácticos e proceder à sua introdução na prática escolar;
- f) Contribuir, com a sua acção, para a dinamização do meio profissional e sócio-cultural em que se insere o docente.

A Lei prevê no artigo 65º, que para o exercício da função de docente de educação especial, o professor deve participar em cursos específicos ou então provir de uma instituição de

---

<sup>43</sup> LBSE – Capítulo V, Secção I (Formação de Docentes), art. 63º

<sup>44</sup> Art. 64º

formação especial. Admite a possibilidade dessa formação ser feita numa instituição de ensino no estrangeiro de acordo com as planificações do Ministério, como forma de suprimir as necessidades e contribuir para quadros qualificados.

#### **4. Instituições de Formação em Cabo Verde<sup>45</sup>**

A formação de professores em Cabo Verde teve a sua génese em 1970 através da Escola do Magistério Primário e, mais tarde, através do Instituto Pedagógico. Nessa altura, a reforma da formação de professores baseava-se numa lógica que pretenda impor novas bases para as práticas de formação e actuação dos professores.

Em 1975, com o objectivo de eliminar as carências que punham em causa a qualidade do ensino ministrado aos futuros educadores, o curso de formação de professores de educação básica foi reestruturado, (Decreto-Lei nº 20/75, de 28 de Março).

O acesso ao ensino superior aumentou consideravelmente após a independência nacional, em 1975, mediante a concessão de bolsas de estudo em países como Alemanha, Argélia, Brasil, Cuba, EUA, França, Portugal e URSS. No entanto, verificaram-se algumas acções de formação superior maioritariamente de natureza politécnica e de curta duração, realizados para colmatar necessidades pontuais de mão-de-obra qualificada.

Quanto ao ensino secundário, a formação dos professores ainda era um objectivo a atingir, na medida em que havia uma grande procura com o alargamento da escolaridade básica para seis anos, em meados dos anos 90, o que exerceu pressão sobre a educação superior.

Nesse período já algumas escolas do ensino superior públicas e privadas vinham-se afirmando enquanto escolas superiores ou centros de investigação, mas sem ainda terem uma estrutura de universidade, por exemplo o ISE (Instituto Superior de Educação), o ISECMAR (Instituto de Superior de Engenharias e Ciências do Mar), o INIDA/CFA (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário/Centro de Formação Agrária) e o ISCEE (Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais).

---

<sup>45</sup> Tolentino (2007: 237-310)

O **ISE** – Instituto Superior de Educação foi criada em 1995, pelo Decreto-Lei nº 54/95, de 2 de Outubro, na ilha de Santiago, cidade da Praia. No entanto, já existia com o nome de Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário, desde os finais dos anos 70 sem estar a funcionar em instalações próprias, o que viria acontecer somente em 2003. Inicialmente, as suas funções recaíram sobre a formação de professores do ciclo preparatório, tendo em vista a sua reconversão para leccionar o ensino secundário. O pólo do Mindelo, na ilha de São Vicente, abriu no ano de 1999, a fim de leccionar as áreas de Estudos Franceses e Estudos Cabo-verdianos e Portugueses.

Inicialmente, este instituto ministrava cursos de bacharelato nas áreas da História, Filosofia, Línguas Estrangeiras, Geociências, Educação Física e Ciências e Tecnologias (Físico-química e Matemática). Mais tarde, seguiram-se as licenciaturas e, em 2003, dá-se a abertura aos mestrados.

O **ISECMAR**, criado pelo Decreto-Lei nº 40/96, de 21 de Outubro, com sede no Mindelo, originário no Centro de Formação Náutica, criado em 1987, tem o objectivo de formar profissionais nas áreas de Engenharias e Ciências do Mar, entre os quais, oficiais da marinha mercante e investigação e desenvolvimento experimental, de acordo com as normas internacionais, financiado pelo governo da Noruega. No ano de 1996, transforma-se no Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar, ao nível do bacharelato, reconhecidos pelas Universidades do Algarve, Açores e pelo Instituto Superior Técnico de Lisboa.

Pelos dados de 2006, nessa altura existiam no Instituto um professor titular (doutorado), sete professores auxiliares (mestres), 23 assistentes (licenciados), um docente (bacharel) e a estudar no estrangeiro, dois mestrados e três doutorandos. Os cursos leccionados integram: Administração e Transportes, Matemática Aplicada, Biologia Marinha e Pescas, Engenharia Electrónica, Informática e Automação, Engenharia Civil, Mecânica e Telecomunicações.

O **ISCEE** – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias é uma instituição privada, criada em 1991 no Mindelo, por necessidade do mercado de trabalho, conjugada com a abertura da economia ao exterior. Constituiu a primeira experiência entre entidades empresariais privadas, o Ministério da Educação e escolas superiores portuguesas.

Em 1998, pela Resolução nº 46/48, de 28 de Setembro, foi criada oficialmente a partir dos cursos de Gestão e *Marketing* e de Contabilidade. Abrange cursos nos domínios das ciências e técnicas empresariais, orientado para o ensino, investigação e prestação de serviços à comunidade, com sede no Mindelo e pólo na Praia.

Este instituto não possui corpo docente próprio, mas possui como colaboradores quatro mestres, quatro pós graduados, 37 licenciados, entre os quais oito a frequentarem o mestrado em Gestão de Empresas. Os cursos leccionados correspondem a bacharelato em Contabilidade, Gestão de Empresas e Economia e Mestrado em Gestão de Empresas, leccionados em parceria com docentes do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

O **INIDA-CFA** – Centro de Formação Agrária é um serviço autónomo do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário proveniente do Centro de Estudos Agrários criado em 1979 com sede em São Jorge dos Órgãos na ilha de Santiago. Tem por finalidade a formação profissional, média e superior no domínio da agricultura e desenvolve cursos em Ciências Agro-Florestais, Agro-Economia, Protecção Vegetal e ciências do Ambiente, com o apoio técnico da Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Coimbra desde 1998 e do Instituto de Agronomia da Universidade Técnica de Lisboa.

Os estatutos do INIDA foram aprovados, em 1993, pelo Decreto-Lei nº 32/93, de 25 de Maio, revistos em 1997, pelo Decreto-Lei nº 80/97, de 30 de Dezembro. Participam nos cursos alunos cabo-verdianos e provenientes dos outros países africanos de língua oficial portuguesa.

O corpo de investigadores do Centro de Formação Agrária é constituído por investigadores do INIDA, incluindo mestres, assistentes graduados licenciados, técnicos superiores, bacharéis ou equiparados e técnicos profissionais.

O **INAG** – Instituto Nacional de Administração e Gestão – foi criado em 1998, pelo Decreto-Lei nº 24/98, de 8 de Junho, proveniente do Centro de Formação e aperfeiçoamento Administrativo criado em 1978 na cidade da Praia, com a finalidade de desenvolver investigação científica e de assessoria técnica para o aperfeiçoamento e a modernização da administração pública e do sector público empresarial.

O **IJP-CV** – Instituto Jean Piaget de Cabo Verde – foi criada através do Decreto-Lei nº 11/2001, de 7 de Maio. Trata-se de uma instituição privada sediada na cidade da Praia e com pólo em São Vicente, disponibilizando cursos de Línguas Estrangeiras, Arquitectura, Economia e Gestão, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Sociologia, Psicologia, Informática de Gestão, Gestão Hoteleira, Fisioterapia, Análise Clínicas, Engenharia de Construção Civil, Ciências da Educação, entre outros.

O corpo docente é constituído por professores nacionais e estrangeiros, com áreas científicas coordenadas por professores doutorados e mestrados, na maior parte das vezes residentes fora do país, mantendo esporadicamente presenças em Cabo Verde. Integram professores catedráticos (doutorados), professores associados (doutorados), professores auxiliares (doutorados), assistentes (mestrados), assistentes (licenciados com mais de cinco anos de experiência), e assistentes estagiários (licenciados com menos de cinco anos de experiência).

Apesar de certos constrangimentos, é uma instituição com docentes qualificados, que possui equipamentos próprios, com boas instalações e com uma organização adequada ao papel de ensino, investigação, extensão e serviço à comunidade

O **IESIG** – Instituto de Estudo Superiores Isidoro da Graça – é uma instituição privada, criada no Mindelo na ilha de São Vicente através de uma sociedade privada (Graça Empreendimentos, S. A.), a 20 de Dezembro de 2001, com intervenção nas áreas da educação, formação e investigação. Em 2002 elegeu como cursos prioritários Secretariado, Gestão Hoteleira, Letras, História, Pedagogia, Psicologia, Comunicação Social e Educação de Infância, Direito. Mantém parcerias com universidades portuguesas e brasileiras e o seu corpo docente é constituído por professores nacionais e estrangeiros.

O **M-EIA** (Mindelo – Escola Internacional de Arte) é um projecto promovido pela ONG (Organização não Governamental) *Atelier Mar* (Centro de Formação – Artes e Ofícios), criado em 1979, desempenhando um importante papel na concepção e execução de programas de formação e pesquisa em artes e nos ofícios para o desenvolvimento comunitário de Cabo Verde. Ministra cursos de licenciatura nas áreas artístico-pedagógicas, nomeadamente a Educação



Artística e artes plásticas. Contempla a formação de professores do ensino secundário nas áreas artísticas e tecnológicas e cursos livres em diversas áreas culturais.

A **US** – Universidade de Santiago – é uma instituição de ensino superior privada criada, em 2008 na cidade de Assomada, no concelho de Santa Catarina, ilha de Santiago. É a primeira instituição de ensino superior privada criada no interior da Ilha. Tem parceria com o Instituto de Ciências Empresariais e de Turismo do Porto e pretende alargar os cursos de graduação para as áreas de Ciências da Saúde e Ciências Económicas e Empresariais. De momento são ministrados os cursos de Sociologia, Economia, Gestão de Empresas, Geografia e Gestão de Território, História, Filosofia e Estudos Franceses. Fazem parte do corpo docente três doutores e oito mestres.

A **Universidade Lusófona de Cabo Verde** “Baltasar Lopes da Silva”, criada a 22 de Janeiro de 2007, na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente. Ministra as licenciaturas em Comunicação Social, Direito, Gestão de Empresas e Serviço Social e os bacharelatos em Contabilidade, Administração e Auditoria e Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras.

A **Uni-CV** (Universidade de Cabo Verde) é uma instituição pública, que tem como principais valores<sup>46</sup>, a liberdade, a excelência, a autonomia, a qualidade, o empreendedorismo e a sustentabilidade. Foi criada pela Resolução n.º 53/2000, de 07/08/2000, mas é com o Decreto-Lei n.º 31/2004, de 26 de Julho, que começa a funcionar, através da nomeação da Comissão Instaladora.

A Uni-CV integra as seguintes escolas: ISE, ISECMAR, INIDA, ISCEE e INAG<sup>47</sup>.

De forma a dispersar o universo geográfico de actuação e colmatar lacunas ainda existentes, a Uni-CV tem concedido bolsas de estudos, tanto no país como no estrangeiro, e actua em escolas superiores na ilha de Santiago e São Vicente, de forma a democratizar este nível de ensino. Tem como finalidade orientar para a formação dos recursos humanos e para a

---

<sup>46</sup> <http://www.unicv.edu.cv/valores.html>

<sup>47</sup> Siglas identificadas na página III (Abreviaturas).

investigação em áreas importantes do desenvolvimento integrado do país. Tem sido um facilitador de trocas de experiências e conhecimentos com universidades estrangeiras<sup>48</sup>.

O quadro que se segue dá-nos uma ideia de como estão distribuídas essas instituições de formação superior<sup>49</sup>.

**Quadro I: Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas**

ILHA	CONCELHO	DESIGNAÇÃO DA ESCOLA
BOA VISTA	BOA VISTA	
BRAVA	BRAVA	
FOGO	SÃO FILIPE	
	MOSTEIRO	
MAIO	MAIO	
SAL	SAL	
SANTIAGO	PRAIA	Universidade Jean Piaget de Cabo Verde Instituto Superior de Educação* Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias* (pólo)
	SÃO DOMINGOS	
	SANTA CATARINA	Universidade de Santiago
	SANTA CRUZ	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário*
	SÃO MIGUEL	
	TARRAFAL	
SANTO ANTÃO	RIBEIRA GRANDE	
	PORTO NOVO	
	PAÚL	
SÃO NICOLAU	SÃO NICOLAU	
SÃO VICENTE		Instituto de Engenharias e Ciências do Mar* Instituto de estudos Superiores Isidoro da Graça Instituto Superior de Educação* (pólo) Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (pólo) Mindelo Escolas Internacionais de Artes Universidade Lusófona de Cabo Verde
*Instituto Superior que compõe a Uni-CV		

<sup>48</sup> Cardoso (2007: 260-262)

<sup>49</sup> Gabinete de Estudos e Planeamento

## 5. O Contexto Actual do Ensino Secundário em Cabo Verde<sup>50</sup>

O Decreto-Lei n° 20/2002, de 19 de Agosto, veio actualizar a Portaria n° 50/87, de 31 de Agosto, e renovar o funcionamento das escolas secundárias, perante o crescimento do ensino secundário e as opções políticas educativas adoptadas. Este novo decreto determina os mecanismos que permitem a participação dos professores, alunos, pais/encarregados de educação e outros elementos representativos da comunidade na gestão democrática das escolas secundárias. Este normativo tem por finalidade dar corpo aos princípios da qualidade e da pertinência social do ensino, reforçar a autonomia administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar das escolas secundárias, e não põe de parte a possibilidade dos estabelecimentos públicos do ensino secundário poderem ser submetidos a gestão privada.

De entre os órgãos representativos, encontra-se a **Assembleia de Escolas**, composta por representantes de todos os sectores da escola, e responsável pela participação e coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa. Cabe à Assembleia aprovar os principais instrumentos de gestão previsional da escola (projecto educativo da escola, o orçamento privativo, o plano de actividades), os instrumentos de prestação de contas (relatório anual de actividades, conta de gerência, etc.) e o regulamento interno da escola, que constituem as orientações para o funcionamento de todos os órgãos e estruturas da escola.

O **Conselho Directivo** é o órgão administrativo e executivo da escola, constituído pelo Director, Subdirector Pedagógico Subdirector Administrativo e Secretário, um Vogal eleito pelos pais e encarregados de educação e um Subdirector dos assuntos sociais e comunitários. Exceptuando o Director que é nomeado pelo Ministério, sob proposta do Delegado do Ministério de Educação, e do Vogal escolhido pelos pais e encarregados de educação, os membros do Conselho Directivo são da escolha do Director.

O **Conselho Pedagógico** é o órgão responsável pela coordenação e orientação educativa da escola, através da planificação, controlo, acompanhamento das actividades pedagógicas. Ocupa-se, nomeadamente, de actividades de inovação pedagógica e de procura de soluções

---

<sup>50</sup> Varela (2006)

para a promoção do sucesso escolar dos alunos, através de actividades de acompanhamento e capacitação dos docentes, actividades de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem, e da orientação vocacional e profissional dos alunos.

O **Conselho de Disciplina** é o órgão responsável pelo controlo disciplinar da escola é constituído por um membro do Conselho Directivo, um coordenador de Disciplina, dois representantes dos pais e encarregados de educação, um aluno (delegado de turma) e por dois professores (directores de turmas).

Os **órgãos auxiliares**, que correspondem às comissões de trabalho, prevêem duas comissões permanentes (Comissão para a Higiene e Segurança e Manutenção nas Escolas e Comissão para a Informação, Cultura e Desporto), delegando às escolas, de acordo com o regulamento interno e a realidade local, a criação de outras comissões específicas.

O **Conselho e Direcção de Turma** é dirigido por um director de turma (indicado pelos Conselhos Pedagógicos e Directivos) e integrado por um delegado de turma, um representante dos estudantes designado pela associação dos estudantes e um representante dos encarregados da educação designado pela respectiva associação ou Assembleia representativa.

Os serviços administrativos e de apoio logístico aos órgão de gestão, executados pelas Secretarias, também estão previstos no diploma, cujas atribuições e funcionamento são regulados sem prejuízo da regulamentação do regulamento interno de cada escola.

A aprovação do referido diploma veio trazer não só maior autonomia administrativa e financeira às escolas secundárias, como também uma inovação nas escolas secundárias que ministram o ensino técnico, artístico ou polivalente, conferindo autonomia à organização de cursos de formação profissional.

No ano lectivo 2003-2004 entra em vigor um novo diploma que consagra os objectivos gerais da avaliação no ensino secundário e um conjunto de princípios, opções e medidas configurados aos novos desafios propostos. De entre essas medidas destacam-se<sup>51</sup>:

---

<sup>51</sup> (*Ibidem*: 97-98)

- “A regulamentação das diversas modalidades de avaliação as quais devem harmonizar-se de forma a construírem para o sucesso dos alunos e a qualidade do sistema de ensino, sendo elas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e avaliação aferida;
- A especificação das diferentes formas de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos, designadamente: perguntas orais e escritas; trabalhos individuais ou de grupo; testes escritos e orais, visitas de estudo e trabalhos de pesquisa;
- A consideração do caso específico da avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais (...);
- A regulação dos níveis de classificação dos alunos, em termos quantitativos e qualitativos e os critérios e os critérios de classificações nos trimestres, anos e ciclos;
- A exigência de um rigor crescente na transição ou aprovação dos alunos à medida que aumenta a complexidade do ensino, nos diversos ciclos (...);
- Uma maior valorização da componente prática, traduzida na avaliação do saber fazer, do desempenho do aluno da via técnica;
- A introdução de uma Prova Global Interna (PGI) a todos os alunos do ensino secundário, abarcando os objectivos do ano ou do 2º ano de cada ciclo (...);
- A introdução, no 3º ciclo, de uma Prova Global Nacional (PGN), que abarca as disciplinas específicas da cada área e é aplicada a todos os alunos, salvo se houver dispensa com nota não inferior a catorze valores;
- A organização de momentos de avaliação (provas extraordinárias ou de recurso) que propiciem oportunidades de recuperação de alunos e o alcance dos objectivos de aprendizagem”.

A Política Nacional da Educação constitui um conjunto de medidas e decisões, orientadoras do funcionamento e desenvolvimento do sistema educativo, no sentido de dar respostas às exigências e necessidades em matéria de formação e qualificação de recursos humanos, previstas:

- No Programa do Governo para a VI Legislatura (2001-2005);
- No Decreto-Lei nº 8/VI/2002, de 11 de Março – Grandes Opções do Plano
- No Plano Nacional de Desenvolvimento (2002-2005), onde se inclui Plano Nacional de Desenvolvimento do Sector da Educação;
- No Plano Nacional de Educação para Todos (2002-2010);
- No Plano Estratégico para a Educação (2003-2015).

O quadro que se segue permite conhecer as instituições de ensino secundário públicas e privadas que operam no território de Cabo Verde<sup>52</sup>:

---

<sup>52</sup> Gabinete de Estudos e Planeamento

**Quadro II: Instituições de Ensino Secundário Públicas e Privadas**

ILHA	CONCELHO	DESIGNAÇÃO DA ESCOLA
BOA VISTA	BOA VISTA	Escola Secundária da Boavista
BRAVA	BRAVA	Escola Secundária Eugénio Tavares
FOGO	SÃO FILIPE	Liceu Dr. Teixeira de Sousa Escola Secundária de Cova Figueira Escola Secundária de Ponta Verde Académica do Fogo * João Paulo II *
	MOSTEIROS	Escola Secundária dos Mosteiros Descoberta *
MAIO	MAIO	Escola Secundária do Maio
SAL	SAL	Liceu Olavo Moniz Ramiro Figueira *
SANTIAGO	PRAIA	Liceu Domingos Ramos Escola Secundária Achada Grande Escola Secundária Cónego Jacinto Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos Escola Secundária Constantino Semedo Escola Secundária Pedro Gomes Escola Secundária de Manuel Lopes Escola Secundária Amor de Deus Escola Secundária de Palmarejo Centro Educativo Miraflores São Francisco Tecto Zero* Alternativa * S. Tomás de Aquino * Abrolhos * Claridade *
	SÃO DOMINGOS	Escola Secundária de S. Domingos A Bússola *
	SANTA CATARINA	Liceu Amílcar Cabral Escola Secundária de Picos Achada Falcão Escola Técnica Grão-duque Henri Centro de Ensino de Assomada* Abrolhos (Filial de Praia) *
	SANTA CRUZ	Escola Secundária de Alfredo Da Cruz Silva Escola Secundária de João Teves Centro de Ensino de Pedra Badejo* Centro de Ensino (Filial De Assomada) *
	SÃO MIGUEL	Escola Secundária São Miguel Padre Moniz *

	TARRAFAL	Escola Secundária Tarrafal Horizonte *
SANTO ANTÃO	RIBEIRA GRANDE	Escola Secundária Suzete Delgado Escola Secundária de Coculi Ensino Informal *
	PORTO NOVO	Escola Secundária António Silva Pinto Escola Secundária de Alto Peixinho (Anexo) Escola Técnica Progresso *
	PAÚL	Escola Secundária Januário Leite
SÃO NICOLAU	SÃO NICOLAU	Escola Secundária Baltazar Lopes Da Silva Escola Secundária Tarrafal S. Nicolau Ensino Informal *
SÃO VICENTE	SÃO VICENTE	Liceu Ludgero Lima Escola Industrial e Comercial do Mindelo Escola Secundária Jorge Barbosa Escola Secundária José Augusto Pinto Escola Salesiana Académica do Mindelo * Wille * Centro Técnico do Mindelo * Cooperativa Ensino Técnico do Mindelo * Cruzeiro *
*Instituições de ESE Privadas		

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

---

Este capítulo enquadra a Metodologia de Investigação, adoptada num *estudo extensivo*, com referência à natureza da investigação e caracterização da amostra e respondentes. Como técnicas de recolha de dados adoptou-se o inquérito por questionário a professores do ensino secundário e o inquérito por entrevista aos directores das escolas secundárias da ilha de Santo Antão e a formadores de professores em São Vicente. Como técnica de análise de dados, a análise de estatística e análise de conteúdo.



## 1. Natureza da Investigação

A pretensão de enveredarmos pela investigação das necessidades de formação inicial e contínua dos professores passa, como não poderia deixar de ser, pela escolha de um caminho epistemológico e metodológico que contribua para o desenvolvimento das fases desse processo.

As opções epistemológicas assentam na problemática da formação inicial e contínua, muito influenciada por necessidades, valores, representações e corroboradas por análises de conteúdo, análises estatísticas, discussão e interpretação dos dados. Neste sentido, pretende-se, neste capítulo, fazer a descrição e contextualização do processo metodológico através da caracterização da amostra, da descrição e análise dos dados.

Para a realização desta investigação, configurado num *estudo extensivo*, “que consiste na análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo, e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade” (Afonso, 2005: 63), serão utilizadas, na recolha de dados o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário, e a pesquisa documental, numa lógica de triangulação<sup>53</sup>, que segundo Pacheco (1995: 72) “consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno”.

A metodologia adoptada neste estudo extensivo fundamenta-se numa investigação qualitativa, complementada por dados quantitativos, numa tentativa de se chegar a conclusões com a maior fiabilidade possível, sustentadas em dados recolhidos através de diferentes técnicas e tratados com o maior rigor e profundidade. Com efeito, “sendo a investigação educativa uma investigação do porquê, exige-se não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica” (*Ibidem*: 21).

A orientação metodológica inscreve-se numa perspectiva de investigação quantitativo e qualitativa/interpretativa, com o intuito de conhecer, da melhor forma possível, as necessidades

---

<sup>53</sup> Definida como combinação de vários métodos de recolha de dados “[...] de acordo com as condições existentes num dado espaço de tempo, podendo recorrer-se a métodos mais informais e menos quantitativos de avaliação, por exemplo a entrevista, registo directo, a observação participante ou a análise de documentos, entre outros” (Almeida & Freire, 2000: 99).

de formação inicial e contínua dos professores do ensino secundário em Cabo Verde, através de questionários, aplicados a professores do ensino secundário, e entrevistas, realizadas a directores de escolas e a professores universitários ligados à formação inicial e contínua.

### 1.1. Abordagem Quantitativa

Bell (1997: 23) salienta que não existem métodos milagrosos na resolução de problemas de investigação e que “as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”. Neste sentido, o que se pretende é obter dados que possibilitam encontrar respostas para o problema em questão, que no caso passa tanto pela abordagem quantitativa do questionário como pela abordagem qualitativa da entrevista.

A investigação quantitativa, também conhecida por investigação positivista ou experimental, tem como objectivo “explicar, prever e controlar os fenómenos” e “busca aqui as regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objectividade dos procedimentos e na quantificação das medidas” (Almeida & Freire, 2000: 27).

Trata-se de um paradigma que assenta particularmente nas investigações empíricas/experimentais, conhecidas essencialmente, “por paradigma processo-produto”, que teve um marco importante na investigação nos anos 60 e 70 do século XX,

“tendo como ponto de partida a melhoria da qualidade do ensino, através do estudo da interacção do comportamento do professor como o comportamento dos alunos, para a melhoria dos programas de formação de professores e clarificação da tomada de decisões sobre as opções da política educativa” (Pacheco, 1995: 25-26).

### 1.2. Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa/interpretativa<sup>54</sup> foi escolhida por possibilitar uma melhor descrição e interpretação em profundidade da realidade em estudo, pois, como afirma Pacheco (*ibidem*: 41), “a investigação qualitativa”, baseia-se no método indutivo, já que o investigador

---

<sup>54</sup> Distinguido pelo paradigma mediacional centrado no professor, também conhecido por paradigma do pensamento do professor, que se situa “mais no âmbito do ensino do que no da aprendizagem. Caracteriza-se como um processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas actuações, realizando-as às vezes de forma automática” (Pacheco, 1995: 35).

busca a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem valor enquanto inserido nesse contexto”.

É neste sentido que a investigação qualitativa é encarada por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994:11) como sendo “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. A investigação qualitativa é na perspectiva desses autores usada “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (*ibidem*: 16). Mas, ainda acrescentam que, quando se parte para uma investigação qualitativa, na maior parte das vezes o investigador pouco sabe sobre o que irá encontrar e sendo assim, deverá esforçar-se intelectualmente de forma a “eliminar os seus preconceitos”, evitando iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas e que “os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa” (*ibidem*: 83).

Segundo Santos Guerra (2003: 54), “a natureza dos fenómenos que acontecem na escola são de carácter social. Daí que utilizemos perspectivas, métodos, instrumentos e análises de carácter qualitativo”, pois atribui-se uma especial atenção às características da interacção dos grupos, aos padrões de comportamento e aos papéis que estes desempenham dentro do próprio grupo.

A investigação qualitativa em educação é também conhecida por investigação naturalista, na medida em que as questões são investigadas no seu contexto natural sem qualquer intervenção manipulativa do investigador. O meio envolvente tem um papel fulcral nas escolhas dos investigadores que acredita que esse contexto interfere no comportamento das pessoas.

## **2. Amostra e Respondentes**

A investigação decorre em duas ilhas de Cabo Verde, Santo Antão e São Vicente. Na ilha da Santo Antão ocorreu nas 5 escolas secundárias existentes, das quais foram realizados inquéritos por entrevistas aos directores das escolas e aplicados inquéritos por questionário aos

professores, de forma aleatória, numa tentativa de abranger professores em diferentes situações profissionais. As conversas informais foram surgindo ao longo das visitas, que se mostraram de grande valia na compreensão de certas situações verificadas que não seriam evidentes e detectáveis por entrevistas e inquéritos por questionário. Na ilha de São Vicente, foram agendadas 5 entrevistas a professores universitários ligados à formação de professores, de diferentes instituições formadoras. Entretanto, por falta de comparência de um dos entrevistados não foi possível a 5ª entrevista, sendo que só foi possível realizar quatro entrevistas.

A amostra produtora de dados nesta investigação está constituída da seguinte forma (quadro III):

**Quadro III: Amostra e Respondentes**

MÉTODO UTILIZADO	RESPONDENTES	AMOSTRA
Inquérito por entrevista	Directores das Escolas Secundárias	n = 5
Inquérito por entrevista	Professores universitários ligados à formação inicial e contínua de professores	n = 4
Inquérito por questionário	Professores do ensino secundário	n = 77

As razões que estão na base da escolha destas duas ilhas para o estudo prendem-se pelo facto de, por um lado, a mestranda ser originária da ilha de Santo Antão e conseguir ter acesso às pessoas e às escolas como maior facilidade, por essa ser uma ilha considerada periférica, na qual são detectáveis as privações no acesso as instituições de formação pelos professores. Por outro lado, por São Vicente ser a ilha mais próxima de Santo Antão, onde se concentram algumas instituições de formação de professores, tendo uma boa concentração de estudantes oriundos de Santo Antão.

Os trabalhos decorreram, primeiramente, através de contactos com os directores de escolas secundárias da ilha de Santo Antão, a fim de orientarmos relativamente a situação dos professores do ensino secundário em termos da sua formação, para estarmos a par do que tem sido feito a respeito da formação inicial e contínua desses professores.

Uma das escolas contactadas, através dos dados de 2007, tinha com uma frequência de 2.174 alunos, do 7º ao 12º ano de escolaridade, sendo 1720 da frequência diurna e 454 da

frequência nocturna. Conta com um total de 78 professores, dos quais 58 (74.3%) com formação superior e destes, 45 (57.6 %) com formação específica na área do Ensino. Dos restantes, 17 (21.7 %) possuem habilitações superiores ao 12º ano, embora sem o bacharelato ou a licenciatura. 3 professores (3.8 %) são habilitados com o 12º. Trata-se de uma escola com uma caracterização de média dimensão, com valores que se podem equiparar a uma boa parte das escolas em Cabo Verde, ainda que não seja possível fazer a sua generalização.

Após os primeiros contactos por telefone e por correio electrónico, com os directores das escolas, foram agendadas reuniões que, posteriormente, decorreram nas escolas, a fim de dar a conhecer a intenção do estudo pelo projecto de dissertação, bem como estar mais perto e conhecer melhor a realidade das escolas. Foram entregues em cada escola secundária 25 questionários aos professores de forma aleatória, esperando-se que a taxa de retorno fosse a maior possível, o que não se verificou, tendo-se verificado o retorno de 55,2% questionários.

## **2.1. Sujeitos do Estudo**

A distinção das pessoas, e no caso dos professores, passa pela experiência profissional, idade, atitudes, valores e conhecimentos que são preponderantes na sua postura enquanto pessoa e enquanto professor.

A investigação científica, independentemente da sua finalidade, caminha em torno de uma estrutura processual que a caracteriza e a orienta tendo em conta os objectivos definidos. Neste sentido, Almeida & Freire (2000: 24) apontam que “assim a um nível mais descritivo, podemos identificar um primeiro objectivo da investigação, como sendo o da “inventariação” das características num grupo ou de valores que pode assumir uma variável”.

Ao longo do questionário foram consideradas as variáveis independentes e variáveis dependentes. A variável independente caracteriza os factores mensuráveis que, segundo Tuckman (2000: 121-122), “é um factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinara sua relação com um fenómeno observado”.

Neste estudo, consideramos os seguintes factores como variáveis independentes e que melhor permitem caracterizar os respondentes do inquérito por questionário:

**Quadro IV: Variáveis independentes consideradas**

Variáveis Independentes					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Masculino</li> <li>- Feminino</li> </ul> </li> <li>• Idade: <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>18-25</td><td>36-45</td></tr> <tr> <td>26-35</td><td>Mais de 45</td></tr> </table> </li> <li>• Residência</li> <li>• Concelho</li> <li>• Ilha de origem</li> <li>• Habilitações académicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 12º Ano de Escolaridade</li> <li>- Formação Profissional</li> <li>- Curso Médio</li> <li>- Bacharelato em Ensino</li> <li>- Licenciatura</li> <li>- Licenciatura em Ensino</li> <li>- Mestrado</li> </ul> </li> <li>• Tempo de serviço</li> <li>• Situação Profissional: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro</li> <li>- Eventual</li> </ul> </li> <li>• Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7º Ano</li> <li>- 8º Ano</li> <li>- 9º Ano</li> <li>- 10º Ano</li> <li>- 11º Ano</li> <li>- 12º Ano</li> </ul> </li> <li>• Disciplina(s) que lecciona</li> <li>• Possui ou não formação complementar à académica</li> </ul>	18-25	36-45	26-35	Mais de 45	
18-25	36-45				
26-35	Mais de 45				

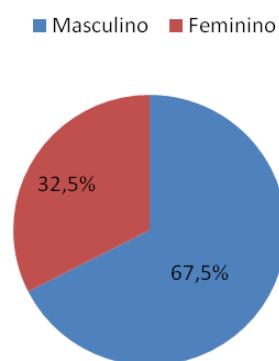
### ***2.1.1. Caracterização dos Respondentes do Inquérito por Questionário***

Feita a recolha de dados pelo questionário, passou-se à fase do tratamento estatístico, pelo programa SPSS<sup>55</sup>. De acordo com os dados, dos 77 respondentes ao questionário, passamos à descrição dos professores de acordo com a sua caracterização pessoal e profissional. No entanto, é importante ter em atenção que não se trata da totalidade dos docentes das escolas, o que pode influenciar nas percentagens relativamente ao sexo, idade, habilitações literárias, tempo de serviço, situação profissional, ano lectivo que lecciona, disciplina que lecciona e a existência ou não de formação complementar à sua formação inicial:

---

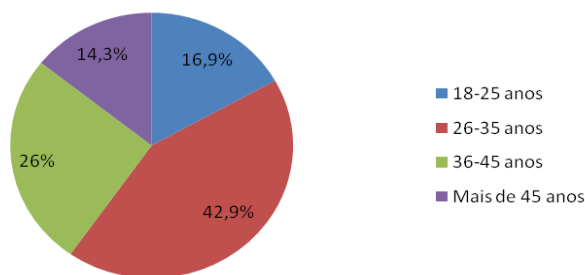
<sup>55</sup> Statistical Package for the Social Sciences

- Da totalidade dos respondentes ao inquérito por questionário, 67,5% são do sexo masculino e 32,5% são do sexo feminino;



**Gráfico 1: Distribuição por Sexo**

- No que respeita à idade, 42,9% dos professores têm idades compreendidas entre os 26 aos 35 anos, tendo em conta que, cada vez mais os professores começam a trabalhar mais cedo; 26,9% dos professores têm entre os 36 aos 45 anos (são professores que já têm um percurso de alguns anos em educação); 16,9% entre 18 aos 25 anos e 14,3% têm mais de 45 anos de idade (são os professores que já têm um percurso de muitos anos em educação, dos quais alguns já estão quase em idade da reforma);



**Gráfico 2: Distribuição por Idade**

- No que toca à residência e ao concelho dos respondentes, 40,3% residem no concelho da Ribeira Grande, 36,4% no concelho do Porto Novo, 11,7% no concelho do Paúl e os restantes 11,7%, foram questionários elaborados de forma aleatória por professores de diferentes escolas secundárias na ilha de São Vicente;

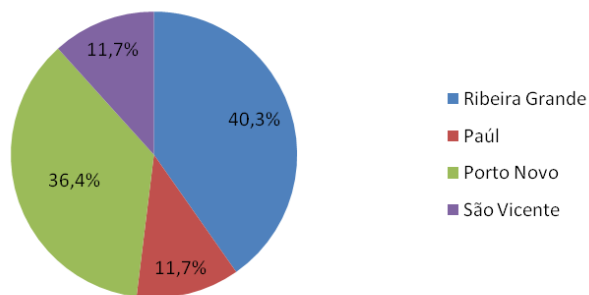


Gráfico 3: Distribuição por Residência e Concelho

- Em relação à ilha de origem, 74% são originários da ilha de Santo Antão, 20,8% originários da ilha de São Vicente, e os restantes 5,2% são originários de outras ilhas;

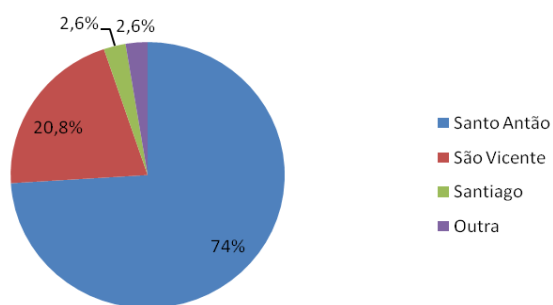


Gráfico 4: Distribuição por Ilha de origem

- Quanto às habilitações literárias dos inquiridos, 32,5% possuem o bacharelato em ensino, 27,3% a licenciatura em ensino, 19,5% a licenciatura, 6,5% o curso médio, 6,5% a formação profissional, 5,2% o 12º ano e 2,6% o mestrado;

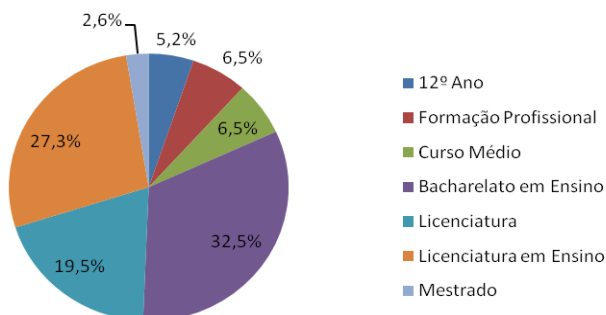
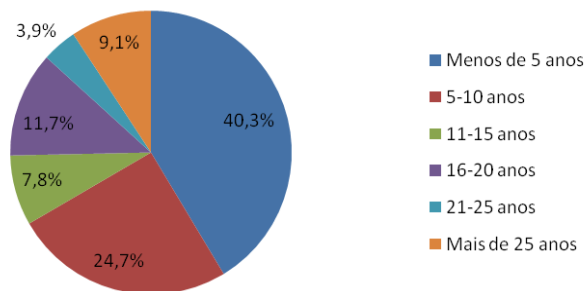


Gráfico 5: Distribuição por Habilitações Literárias

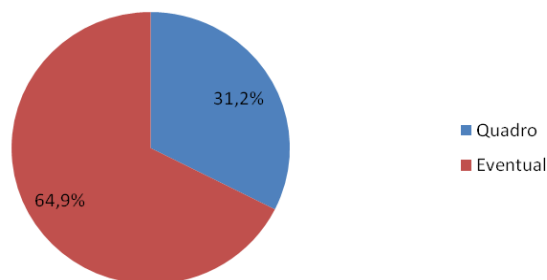


- No tempo de serviço dos professores também, 40,3% têm menos de 5 anos de serviço, 24,7% têm entre 5 à 10 anos de serviço, 11,7% têm entre 16 à 20 anos de serviço, 9,1% têm mais de 25 anos de serviço, 7,8% têm entre 11 à 15 anos de serviço e 3,9% têm entre 21 à 25 anos de serviço;



**Gráfico 6: Distribuição por Tempo de Serviço**

- Em relação à situação profissional, 64,9% pertencem ao quadro e 31,2% trabalham em regime eventual;



**Gráfico 7: Distribuição por Situação profissional**

- No que toca aos anos lectivos leccionados, podemos dizer que existem professores que leccionam somente num ciclo de ensino, mas, existem vários professores que acumulam disciplinas do 1º, 2º e/ou 3º ciclos, conforme a sua formação, e necessidades das disciplinas em cada ciclo. Assim, as percentagens, distribuem-se da seguinte forma: 26% dos professores leccionam no 3º ciclo; 16,9% acumulam

disciplinas do 2º e 3º ciclos; 15,6% acumulam disciplinas do 1º e 2º ciclos; 14,3% leccionam o 1º ciclo; também outros 14,3% leccionam o 2º ciclo; 5,2% acumulam disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos e 2,6 % acumulam disciplinas do 1º e 3º ciclos.

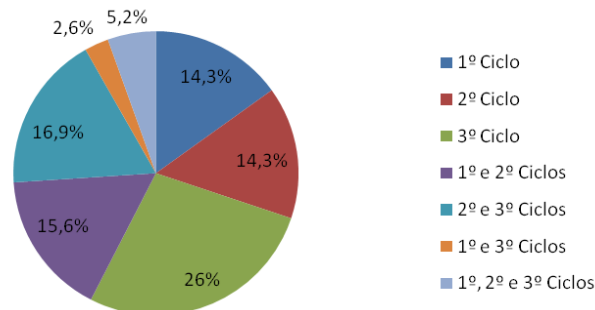


Gráfico 8: Distribuição por Anos Lectivos leccionados

- Outra questão que tivemos em consideração diz respeito às formações complementares dos docentes, para além das suas formações académicas, com o intuito de termos a noção de como têm sido seguidos esses docentes relativamente a formação contínua. Como se pode verificar, 54,5% dos professores não têm qualquer formação complementar à sua formação, 40,3% dos professores têm alguma formação complementar e 4 professores correspondente a 5,2% da totalidade dos professores, não se manifestaram, deixando em branco a resposta.

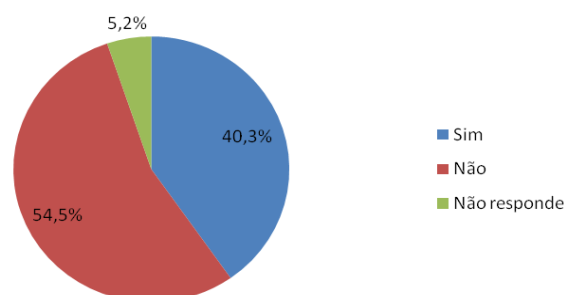
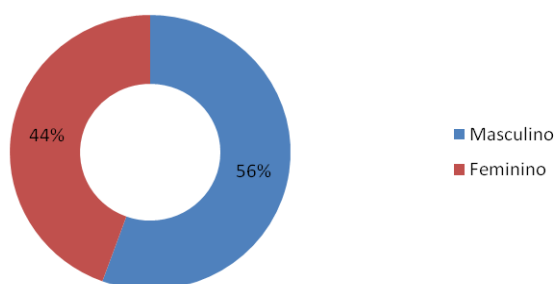


Gráfico 9: Distribuição quanto a Formações Complementares

### ***2.1.2. Caracterização dos Respondentes do Inquérito por Entrevista***

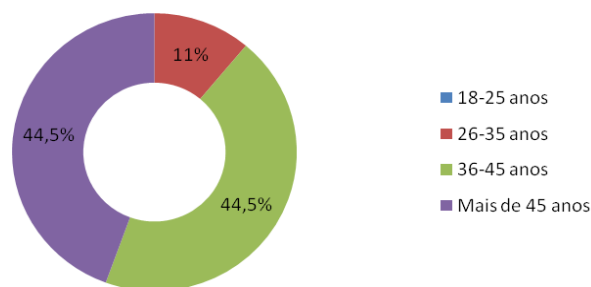
Como já foi referenciado, além do inquérito por questionário aos professores do ensino secundário, efectuámos entrevistas a 5 directores de escolas secundárias, na ilha de Santo Antão e a 4 professores universitários, ligados à formação inicial e contínua de professores, na ilha de São Vicente, com o intuito de se saber as suas posições relativamente às necessidades de formação existentes. Foram efectuados dois guiões de entrevistas (Anexos III e IV), um para os directores e outro para os professores universitários. De acordo com os dados, passamos a descrição dos entrevistados de acordo com a sua caracterização pessoal e profissional:

- Da totalidade dos respondentes aos inquéritos por entrevistas, 56% (5) são do sexo masculino e 44% (4) são do sexo feminino. Ressalva-se que dos directores entrevistados, 4 são do sexo masculino e um do sexo feminino; no entanto em relação aos professores universitários, 3 são do sexo feminino e um é do sexo masculino.



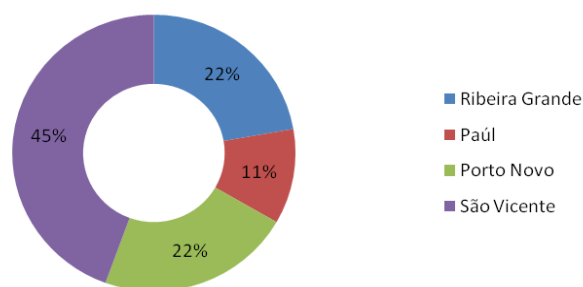
**Gráfico 10: Distribuição por Sexo dos entrevistados**

- Relativamente à idade dos inquiridos, 44,5% (4) têm mais de 45 anos, 44,5% (4) têm entre os 36-45 anos 11% (1) entre os 26-35 anos.



**Gráfico 11: Distribuição Idade dos entrevistados**

- Rno que respeita à residencia e concelho dos inquiridos, 45% (4) residem no concelho de São Vicente (a totalidade dos professores universitários), 22% (2) residentes em Ribeira Grande, outros 22% (2) em Porto Novo, e 11% (1) no concelho de Paúl (que correspondem ao número de escolas secundárias desses concelhos).



**Gráfico 12: Distribuição por Concelhos dos entrevistados**

- No tocante ao tempo de serviço dos inquiridos, 45% (4) têm entre os 16-20 anos, 22% (2) entre os 21-25 anos, 11% (1) entre os 5-10 anos, 11% (1) entre os 11-15 anos, e outros restantes 11% (1) com mais de 25 anos de serviço.

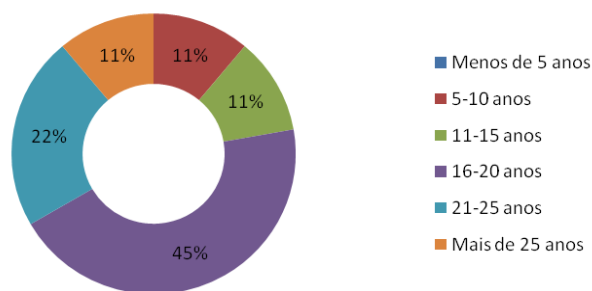


Gráfico13: Distribuição por Tempo de Serviço

- Em relação às habilitações literárias, 45% (4) correspondem aos professores universitários que possuem mestrado. Quanto aos directores das escolas secundárias, 33% (3) são bacharéis em ensino e os restantes 22% (2) são licenciados em ensino. Além das suas formações de raiz, a totalidade dos inquiridos possuem outras formações complementares adquiridas em estágios, seminários, colóquios tanto em dentro com fora do país.

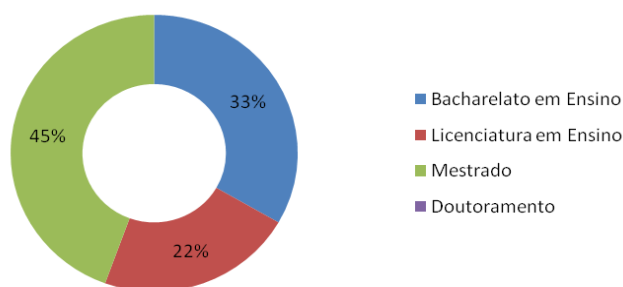


Gráfico 14: Distribuição por Habilitações Literárias

### 3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados

O processo de planeamento da investigação consistiu na recolha de informação relativamente ao sistema educativo do ensino secundário em Cabo Verde, no que concerne ao contexto actual do ensino secundário, às instituições de formação e ao perfil do corpo docente da escolas secundárias.

Tendo em conta os contextos vividos pelos diferentes respondentes, aquando da elaboração das técnicas de recolhas de dados, procurámos utilizar uma linguagem clara que estivesse ao alcance de todos os sujeitos em estudo, de forma a termos uma maior compreensão do que seria a investigação. Neste sentido, antes de cada entrevista, conversámos como as pessoas no sentido de informá-las sobre os objectivos da investigação e nalguns casos foram-lhes entregues previamente os guiões de entrevistas para análise e preparação das suas entrevistas. Foi-lhes pedida a autorização para gravar em áudio as entrevistas e em caso de necessidade apresentar partes das mesmas, mas garantindo a confidencialidade desses. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 75), a ética da investigação exige “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de Dezembro de 2008 e Janeiro 2009, respectivamente, conforme as disponibilidades apresentadas pelos entrevistados. Foram utilizados dois guiões de entrevistas, pois tratava-se de públicos diferentes (directores de escolas e formadores de professores). Decorreram em ambientes descontraídos, fluindo de forma espontânea, com duração entre os 20 e os 40 minutos e a utilização do gravador áudio não impediu a desenvoltura dos entrevistados.

No decorrer do processo fomos confrontados com conversas informais que não estavam de todo agendadas, mas que se mostraram de grande valia na condução da investigação. É neste sentido que Costa (1999: 138) afirma que as conversas informais são fontes de elevada importância de informação, pois constituem “a arte de obter respostas sem fazer perguntas”, sendo que as respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal.

Nesta perspectiva, ao longo do processo de investigação houve a possibilidade de “captar” vários comentários “aqui e ali” de uma variedade de pessoas ligadas à educação ou não, sobre diversas questões relacionadas com a formação de professores.

### **3.1 Inquérito por Questionário**

Através da investigação científica procura-se explicar, compreender e descrever fenómenos. O recurso ao inquérito por questionário prende-se pela necessidade de analisar as opiniões, valores e atitudes dos professores face a sua situação profissional. Neste sentido

pretendia-se obter uma boa amostra do público em questão, que ao nosso ver não foi tão significativa como esperávamos.

O inquérito por questionário é uma técnica que, no entender de Quivy & Campenhoudt, (1998: 186-188), “se presta bem a uma investigação pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção de uma aplicação prática”, no qual,

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

O questionário elaborado consistiu em questões abertas e fechadas, que na óptica de Hill & Hill (2008: 95) são essenciais quando o investigador “pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis”. Assim, o questionário está organizado com questões “Sim” e “Não”, das quais são pedidas as justificações para o item escolhido, com questões da escala de Likert, em que os itens se intervalam entre o “Nada” a “Muito”, e por questões totalmente abertas às opiniões dos professores.

Com efeito, o questionário ficou elaborado de forma que considerasse as seguintes dimensões:

- I) Caracterização pessoal do professor
- II) Caracterização profissional do professor
- III) Dados de opinião
- IV) Questões de resposta aberta sobre a formação inicial e continua dos professores

### ***3.1.1. Variáveis Independentes***

Estas variáveis destinam-se à caracterização pessoal e profissional dos professores do ensino secundário, de acordo com o quadro III, apresentado anteriormente.

### ***3.1.2. Variáveis Dependentes***

Como variáveis dependentes consideram-se as variáveis de opinião, ou seja, são os factores observáveis. Tuckman (2000: 122) descreve-a como sendo “[...] o factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente ou seja, o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou faz variar a variável independente”. Acreditamos que podem existir diferenças de intencionalidade de respostas dos inquiridos, mas isso não querará dizer que existe uma relação causa/efeito entre as variáveis.

Consideramos como variáveis dependentes os dados relativos a expectativas, necessidades e representações dos professores, no que respeita à sua formação, pois, pensamos que fazem parte dum processo de análise de necessidades e que constituem uma forma de representação do que se passa a sua volta. Com efeito, tal como refere Barbier (1985: 51-53), as práticas de avaliação encontram-se ligadas a outras, entre as quais constam a *análise de necessidades*, já que, a própria identificação, análise e avaliação de necessidades requer a confrontação entre uma situação real existente e uma situação ideal, pois as necessidades correspondem às discrepâncias observadas ou previstas entre a realidade e um ideal.

Do mesmo modo, ao conceito de necessidade está implícito uma série de componentes de desenvolvimento, que permite constituir os sujeitos, grupos ou colectividade, de acordo com as especificidades individuais e de contexto. É nesta perspectiva que Zabalza (1994: 62) refere que, “uma necessidade é constituída pela diferença entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto”.

As variáveis dependentes do inquérito por questionário incluem os seguintes dados:

#### ***1) Dados de opinião***

Neste ponto, pretendemos fazer um levantamento das opiniões dos professores relativamente a vários aspectos e situações do ensino secundário, e sobre a formação inicial e contínua dos professores tendo em conta as seguintes dimensões:

- a) A estruturação do ensino secundário face as necessidades da população estudantil;



- b) As capacidades científicas e pedagógicas da escola para responder às exigências do ensino secundário;
- c) Os recursos humanos, materiais e financeiros das escolas para responder às necessidades dos alunos e professores;
- d) A capacitação das formações iniciais para o exercício da docência;
- e) A ausência de formação específica no exercício da docência;
- f) As motivações dos professores para o exercício da docência.

### *III) Questões de resposta livre sobre a formação inicial e contínua dos professores*

Nesta dimensão, encontram uma série de questões de respostas livres na qual pretende-se confrontar os professores sobre as suas opiniões relativas a formação inicial e contínua dos professores em Cabo Verde, considerando os seguintes aspectos:

- a) Apresentarem uma descrição do sistema de formação inicial e contínua dos professores;
- b) Apresentarem uma proposta de reestruturação do sistema de formação inicial e contínua dos professores;

### **3.2. Inquérito por Entrevista**

A entrevista distingue-se dos demais métodos de recolha de informação pela comunicação e interacção humana existentes no processo. A entrevista permite ao investigador reter do entrevistado informações precisas ou pelo menos elementos passíveis de reflexão sobre determinados assuntos.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas. De acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 134-135), numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” como forma de complementar a observação. Acrescentam,

ainda, estes autores que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, pois embora sejam relativamente abertas, centram-se em determinados tópicos ou podem ser guiados por questões gerais, pois “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Ao longo do processo de investigação, recorreremos à entrevista semi-estruturada, caracterizada pela existência de uma série de perguntas-guias pré-estabelecidas. Significa isto que o investigador/entrevistador se guia por um determinado número de perguntas a inquirir, relativamente abertas. Será a estas perguntas que o entrevistado deverá responder necessariamente. Porém, não havendo perguntas demasiado precisas, é dada ao entrevistado a possibilidade de falar abertamente sobre os assuntos inquiridos.

Uma entrevista semi-estruturada confere aos inquiridos as mesmas questões o que possibilita uma comparação de dados após a realização das várias entrevistas.

Na perspectiva de Luís Pardal e Eugénia Correia (1995: 65-66), a entrevista semi-estruturada caracteriza-se por não ser inteiramente livre e aberta ou orientada por um conjunto de perguntas inflexíveis pré-estabelecidas que podem sofrer modificações em relação a ordem, a medida que se desenrola a conversa, de forma que “a intervenção do entrevistador tem como finalidade encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação”.

Assim, o entrevistador assume o papel de orientador da conversa sempre que o entrevistado se afaste dos objectivos planeados para a entrevista. As entrevistas constituíram um óptimo processo de confrontação dos inquiridos com as suas perspectivas sobre a formação inicial e contínua de professores, tendo em conta que esta constitui um meio para a análise da situação vivida em Cabo Verde.

**Quadro V: Guião de entrevista aos directores das escolas secundárias**

Guião de Entrevista aos Directores das Escolas Secundárias	
1.	Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor?
2.	Quais considera serem os aspectos positivos da actividade dos professores da sua escola?
3.	Como caracteriza a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação?
4.	Que aspectos considera que deverão ser melhorados na formação inicial dos professores?
5.	Como se processa a gestão dos recursos humanos docentes sem e com formação científica/pedagógica (distribuição de serviço docente) na sua escola
6.	Existe algum tratamento diferenciado dado aos professores na distribuição de turmas?
7.	Como é que valoriza a participação dos professores em actividades de formação contínua?
8.	Que tipo de actividades é que a escola desenvolve para elevar o desempenho profissional dos professores?
9.	Que necessidades de formação existem na sua perspectiva?
10.	Como é encarada a formação no que respeita às práticas de avaliação?
11.	Quais são as relações que a sua escola tem, ao nível da sua formação, com as instituições de formação de professores?
12.	Na sua opinião, quais são as principais mudanças que devem ser feitas na formação contínua de professores em Cabo verde?

A análise dos dados relativamente às entrevistas dos directores das escolas secundárias estão apresentadas, tendo em conta momentos, dimensões e categorias de análise das quais consideramos as seguintes interpretações:

**Quadro VI: Momentos, Dimensões e Categorias de análise nas entrevistas aos directores das escolas secundárias**

MOMENTOS	DIMENSÕES	CATEGORIAS
1	CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura</li> <li>• Adaptabilidade</li> <li>• Capacidades científico/pedagógicas</li> </ul>
	ASPECTOS POSITIVOS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração</li> <li>• Adaptabilidade</li> </ul>
2	CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa</li> <li>• Lacunas/Facilitismos</li> </ul>
	ASPECTOS A MELHORAREM NA FORMAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículos/Metodologias</li> <li>• Requisitos de entrada</li> </ul>
3	GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência/Formação</li> <li>• Requisitos do Ministério</li> </ul>
	TRATAMENTO DIFERENCIADO AOS PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há</li> <li>• Há tratamento diferenciado</li> </ul>
4	VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muito valorizado</li> <li>• Pouco valorizado</li> <li>• Poucas formações</li> <li>• Dificuldades em frequentar</li> </ul>

5	TIPOS DE ACTIVIDADES PROMOVIDAS PELA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há actividades</li> <li>• Não há actividades concretas</li> </ul>
6	NECESSIDADES DE FORMAÇÕES EXISTENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação pedagógica</li> <li>• Requalificação dos professores</li> <li>• Meios</li> <li>• Áreas específicas</li> </ul>
7	ENCARADA AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituições de formação</li> <li>• Escola secundária</li> <li>• Formação de professores</li> <li>• Subjectividade</li> <li>• Directrizes do Ministério</li> </ul>
8	RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS ESCOLAS SECUNDÁRIAS E AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nenhumas</li> <li>• Informal</li> </ul>
9	PRINCIPAIS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologias/Curriculos</li> <li>• Descentralizar</li> <li>• Prioridades em áreas de formação</li> <li>• Maior acompanhamento</li> </ul>

Os quadros VII e VIII correspondem ao guião de entrevista aos formadores de professores e aos momentos, dimensões e categorias de análise dessas entrevistas.

**Quadro VII: Guião de entrevista aos formadores dos professores**

Guião de entrevista aos Formadores dos Professores	
1.	Como caracteriza a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação?
2.	Que aspectos considera que deverão ser melhorados na formação inicial dos professores?
3.	Considera que a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação (de Cabo Verde), prepara-os de forma completa para o exercício da função docente?
4.	De que modo vê a presença de docentes sem formação científica/pedagógica nas escolas secundárias de Cabo Verde?
5.	Até que ponto a sua instituição de formação tem dado atenção a este facto?
6.	Que relações ou projectos a sua instituição de formação tem com as escolas secundárias, a fim de conhecer as suas necessidades de formação na valorização da formação contínua.
7.	Em termos gerais, como descreve o sistema de formação contínua de professores em Cabo Verde?
8.	Na sua opinião, quais são as principais mudanças que devem ser feitas na formação contínua de professores em Cabo verde?

A análise dos dados, relativamente às entrevistas dos formadores de professores, estão apresentadas tendo em conta os momentos, dimensões e categorias de análise seguintes:

Quadro VIII: Momentos, Dimensões e Categorias de análise nas entrevistas aos formadores de professores

MOMENTOS	DIMENSÕES	CATEGORIAS
1	CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deficiências graves</li> <li>Algumas lacunas</li> <li>Positiva</li> </ul>
	ASPECTOS A MELHORAREM NA FORMAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instalações</li> <li>Currículo</li> <li>Exigências</li> <li>Consciencialização</li> </ul>
	CONSISTÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lacunas</li> <li>Positiva</li> </ul>
2	EXISTÊNCIA DE PROFESSORES SEM FORMAÇÃO CIENTÍFICA-PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negativa</li> <li>Necessidade</li> <li>Qualificar</li> </ul>
	ATENÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nenhuma</li> <li>Alguma</li> <li>Responsabilização</li> </ul>
3	RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E AS ESCOLAS SECUNDÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nenhuma ou Informal</li> <li>Alguma</li> </ul>
4	SISTEMA DE FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há</li> <li>Esporádica</li> <li>Boa</li> </ul>
5	PRINCIPAIS MUDANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curriculares</li> <li>Instalações</li> <li>Cedência de responsabilidades</li> </ul>

## 4. Técnicas de análise de dados

### 4.1. Procedimentos Estatísticos

Não se tratando de um estudo exclusivamente qualitativo, o estudo quantitativo destina-se a recolher dados sobre as representações dos professores relativas à formação inicial e contínua em Cabo Verde. Sendo dados complementares, os procedimentos estatísticos utilizados englobam as frequências, as medidas de tendência central (média), o desvio-padrão, o coeficiente de correlação e o coeficiente de contingência.

A frequência é um procedimento estatístico que permite calcular as percentagens de modo a descrever de uma forma simples os resultados. Optou-se pela sua aplicação a todas as variáveis.

As medidas de tendência central (média), “servem para descrever e explorar dados quantitativos” e podemos “defini-la como a soma dos valores dividida pelo número de valores observados” (Barbetta, 2002: 101). São aplicadas neste trabalho às variáveis dependentes, de acordo com a seguinte escala:

- 0.00 – 2.75 – Discordância
- 2.76 – 3.25 – Indefinição avaliativa
- 3.26 – 5.00 – Concordância

O desvio padrão tem a finalidade de observar a concentração ou dispersão das respostas, fornecendo uma ideia clara sobre o consenso dos respondentes, sendo o seu valor variável de 0.00 a n (Pacheco, 1995: 99). Neste trabalho, é aplicado segundo esta escala:

- 0.00 – 0.40 – Alta concordância
- 0.41 – 0.70 – Moderada/alta concordância
- 0.71 – 1.00 – Moderada/baixa concordância
- > 1.00 – Baixa concordância

O coeficiente de correlação corresponde a “uma associação numérica entre duas variáveis, não implicando, necessariamente, uma relação *causa-e-efeito*, ou mesmo uma estrutura com interesses práticos” (*ibidem*: 274).

Os valores do coeficiente de correlação considerados, com valores iguais ou superiores a 0.30, permitem a descrição estatística, ao nível da sua diferença significativa, entre duas variáveis dependentes. Ainda que não estejamos perante um estudo experimental, que exigiria outros cuidados estatísticos, sobretudo no plano do pré-teste, o coeficiente de correlação utilizado serve para esclarecer a relação entre as variáveis dependentes.

O coeficiente de contingência, cuja finalidade é “descrever através de um único número, o grau de associação dos dados de duas variáveis categorizados” e aplica-se quando se pretende fazer o cruzamento entre uma variável independente e uma variável dependente. Neste caso, fez-se o cruzamento de todas as variáveis independentes com todas as variáveis dependentes, mesmo que os valores não sejam suficientemente significativos em termos estatísticos.

Os valores do coeficiente de contingência estão no intervalo de 0 (zero) a 1 (um), em que os valores “próximos de 1 (um) descrevem uma *associação forte*”, os valores “próximos de 0 (zero) indicam *associação fraca*” enquanto que os valores “em torno de 0.5 podem ser interpretados como *associação moderada*” (*Ibidem*: 262-263-275).

#### 4.2. A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma das técnicas de tratamento de informação mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Segundo Jorge Vala, (1999: 104), “esta técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”. Permite inferências sobre a fonte ou a situação em que esta produziu o material objecto de análise. “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Laurence Bardin (1994: 38) acrescenta que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

No entanto, Henry e Moscovici (cit. por Laurence Bardin, 1994:40) referem que

“Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objecto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção, constitui o campo das determinações dos textos”.

É para tal necessário proceder-se à recolha de documentação para permitir depois uma melhor interpretação. Deste modo, para o presente trabalho, recolhemos inúmeros dados e materiais que visassem uma melhor abordagem à instituição para, mais tarde, proceder ao estudo da instituição mediante as suas atitudes, valores, representações, mentalidades e ideologias implícitas no que respeita, essencialmente, à avaliação.

No caso das entrevistas, após a sua realização, seguiu-se a transcrição integral das mesmas, e com efeito depara-se com algumas repetições de ideias, pausas, hesitações, naturais das intervenções orais. Posteriormente, efectuou-se a análise de conteúdo, da qual se

estabeleceu o sistema de codificação como forma de organização dos dados em “Dimensões” ou “Categorias” (Pacheco, 1995)

Deste modo, como técnica de análise de dados adoptámos o sistema da categorização emergente, assim referido por Bardin (1994: 119): “O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação”. Ou seja, as categorias não são fornecidas *a priori*, ao longo do processo de análise de conteúdo, essas vão surgindo/emergindo de acordo com o desenrolar das respostas. As categorias emergentes estão representadas nos quadros IV e VI.



## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Neste quinto capítulo apresenta-se e discussão dos resultados da investigação dos três públicos analisados: professores do ensino secundário, directores das escolas secundárias e professores universitários ligados à formação inicial e contínua de professores.

## 1. Apresentação dos Resultados das Variáveis Dependentes

Como variáveis dependentes consideremos os dados de opinião dos professores e directores relativamente a aspectos e situações do ensino secundário, tais como a formação inicial e contínua dos professores, no que toca à estruturação do ensino secundário face às necessidades da população estudantil, às capacidades científicas e pedagógicas da escola, aos recursos humanos, materiais e financeiros das escolas, à capacitação das formações iniciais para o exercício da docência, à ausência de formação específica no exercício da docência, bem como as motivações dos professores para o exercício da docência.

As questões estão organizadas em respostas “Sim” e “Não”, seguidas de uma justificação e resposta na escala de Likert, em que os itens de respostas utilizados são: “Nada, Pouco, Razoável, Bastante e Muito”. Feita as análises em SPSS dessas variáveis, são verificadas as seguintes respostas:

- A primeira questão dos dados consistia na seguinte afirmação “Da forma como está estruturado o ensino secundário em Cabo Verde, penso que dá resposta às verdadeiras necessidades da população estudantil”. Como se pode constatar pelo gráfico, 63,6% dos professores consideraram a opção “Razoavelmente”, 24,7% consideraram a opção “Bastante”, 6,5% consideraram a opção “Pouco” e 3,9% dos inquiridos consideraram a opção “Muito”. A opção “Nada”, em nenhuma ocasião foi considerada.

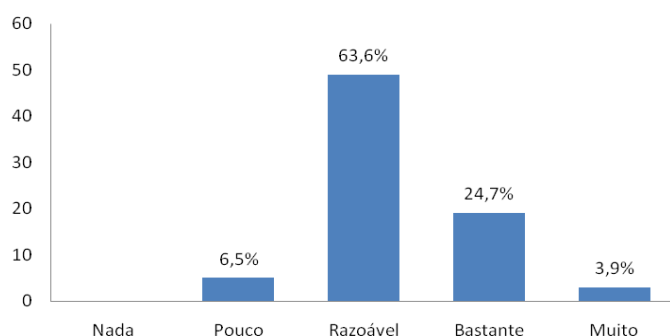
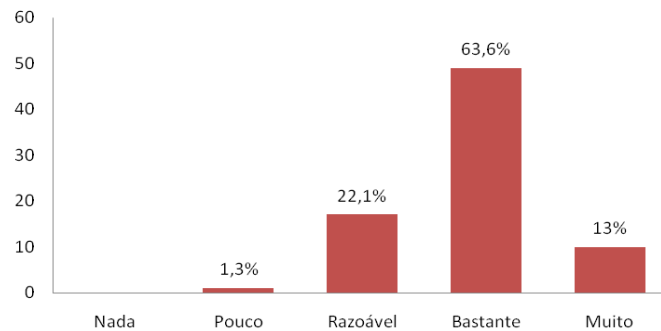


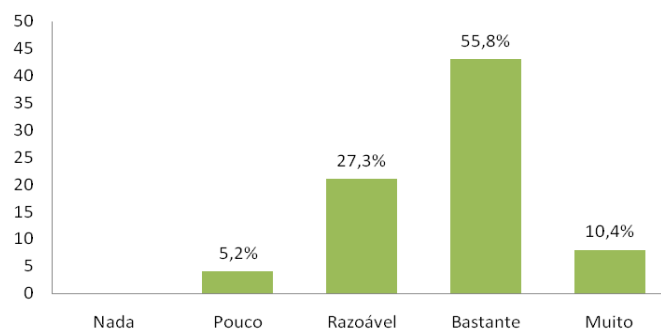
Gráfico 15: Nível de respostas às verdadeiras necessidades da população estudantil

- A questão seguinte consistia na afirmação “ Considero que o corpo docente da minha escola possui capacidades científicas para responder às exigências do ensino secundário”. Verifica-se uma concordância de cerca de 63,6% dos professores relativamente à opção “Bastante”, 22,1% dos professores responderam “Razoável”, 13% dos professores responderam “Muito” e, por fim, 1,3% responderam “Pouco”. Realça-se, ainda, que a opção “Nada” não foi escolhida em nenhuma ocasião.



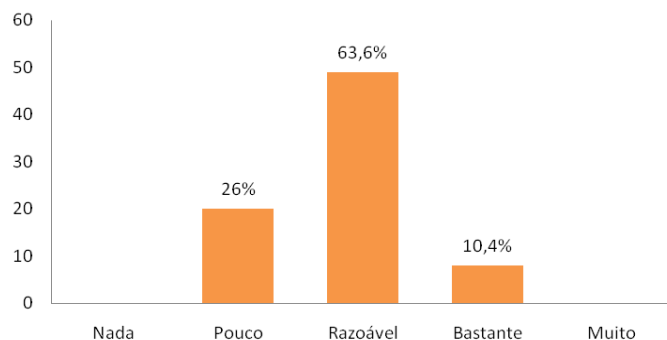
**Gráfico 16: Nível das capacidades científicas da escola**

- Procura-se saber na questão seguinte até que ponto se confirma a afirmação “Considero que o corpo docente da minha escola possui capacidades pedagógicas para responder às exigências do ensino secundário”. Conclui-se que 55,8% dos professores são de opinião relativamente à opção “Bastante”, 27,3% consideram a opção “Razoável”, 10,4% optaram pelo “Muito” e nenhum considerou a opção “Nada”.



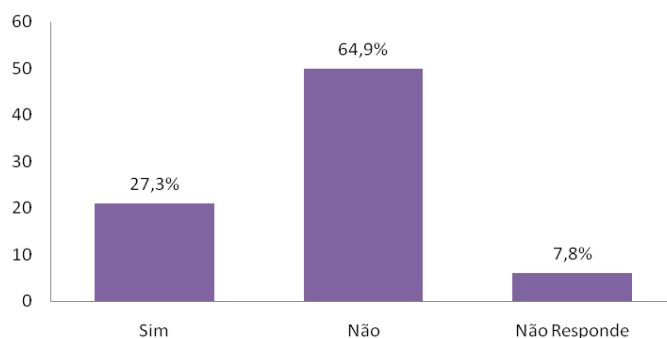
**Gráfico 17: Nível de capacidades pedagógicas da escola**

- Face à questão “As escolas secundárias estão dotadas de recursos humanos, materiais e financeiros que respondem às necessidades dos seus alunos e professores”, 63,6% dos professores escolheram a opção “Razoável”, 26% consideraram a opção “Pouco” e 10,4 % optaram pelo “bastante”. As opções “Nada” e “Muito” não foram consideradas em nenhuma ocasião.



**Gráfico 18: Nível dos recursos humanos das escolas secundárias**

- Segue-se uma questão de resposta “Sim” ou “Não” colocada nos termos seguinte “Acha que só a formação inicial (via do ensino) capacita para o exercício da docência”? Após a escolha da opção pedia-se a justificação da mesma. Consta-se que 64,9% responderam “Não” e 27,3% acharam que “Sim”. Não se pode deixar de frisar que 6 dos professores, correspondentes a 7,8% dos professores da totalidade, não responderam a esta questão.



**Gráfico 19: Nível de concordância sobre a capacitação da formação inicial (via do ensino)**

- A questão seguinte fundamenta-se na questão “Considero que a formação inicial de professores pelas instituições de formação (de Cabo Verde), prepara-os de forma completa para o exercício da função docente”. As respostas obtidas apontam para 49,4% da opção “Bastante”, 36,4% da opção “Razoável”, 6,5% consideraram o “Pouco” e os restantes 6,5% consideraram o “Muito”. Frisa-se ainda que a opção “Nada” não foi contemplada.

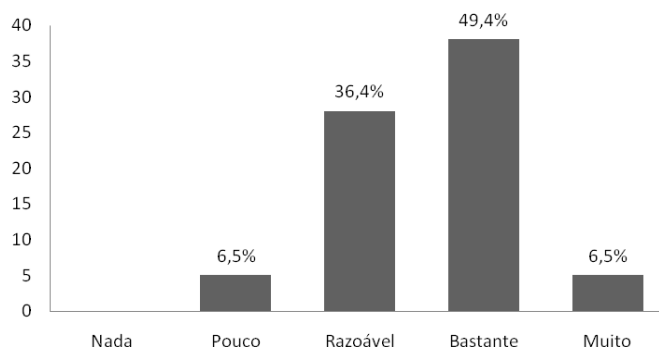


Gráfico 20: Nível de concordância sobre uma capacitação completa das instituições de formação

- Seguidamente há uma questão de respostas “Sim” ou “Não”, com a de justificação da mesma, colocada da forma seguinte “Considero que um professor sem formação inicial (12º Ano, Formação Profissional, Licenciatura) encontra-se capacitado para o exercício da docência”? As respostas obtidas distribuem-se 62,3% “Não” e 31,3% “Sim”. No entanto 5 dos professores, correspondentes a 6,5% da totalidade, não se manifestaram sobre essa questão.

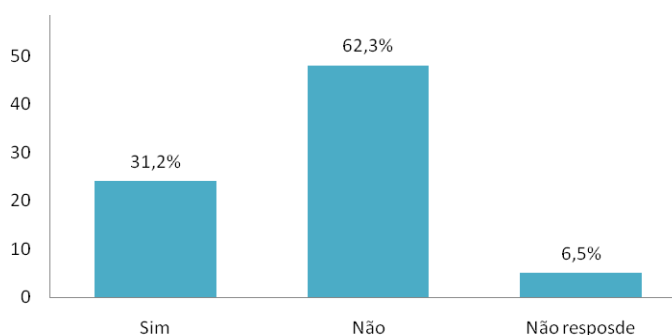


Gráfico 21: Nível de concordância sobre uma capacitação do professor sem formação inicial

- Por último, a afirmação “Os professores sem formação específica estão desmotivados para o exercício da profissão docente”. Como se constata, 39% dos professores optaram pela opção “Razoável”, posicionando-se de forma intermédia, 23,4% consideram que estão “Pouco” motivados, 18,2% consideram que estão “Bastante” motivados, 10,4% consideram que estão “Nada” motivados, 3,9% consideram que estão “Muito” motivados. No entanto, 4 dos professores, num total de 5,2%, não se posicionaram sobre o assunto.

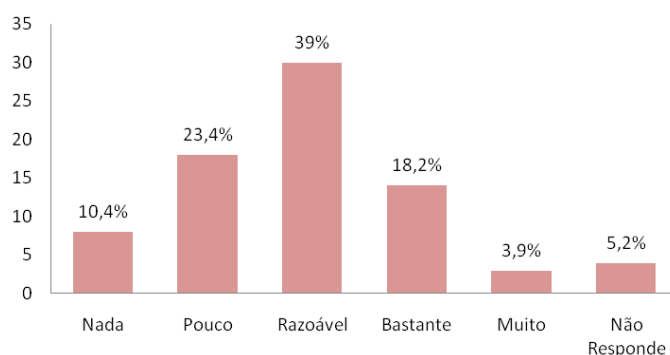


Gráfico 22: Nível de desmotivação dos professores sem formação inicial

### 1.1. Outros Dados/Questões de Resposta Livre

Como já foi referenciado, o inquérito por questionário, além das questões de respostas “Sim” e “Não” seguidas de uma justificação e das questões da escala de Likert, em que os itens vão de “Nada” a “Muito”, contém uma série de questões de respostas livre, no sentido de proporcionar as concepções dos professores relativamente a aspectos e situações do ensino secundário e sobre a formação inicial e contínua dos professores, tendo em conta dimensões como:

#### 1.1.1. A Capacitação das Formações Iniciais para o Exercício da Docência

Este ponto vem no seguimento da questão: *Acha que só a formação inicial (via do ensino) capacita as pessoas para o exercício da docência.* Esta questão de respostas “Sim” e “Não” precede uma justificação, da qual foi possível encontrar uma variedade de opiniões. As citações desses inquiridos são identificadas por um código: professores de escolas secundárias – P1 a P77.

As opiniões não foram consensuais e mesmo dentro de mesmo item “Sim” ou “Não” houve discordância nas justificações, tal como se pode confirmar pelo *gráfico 19*.

Mais de 60% dos professores responderam “Não” a esta questão, justificando que “a formação profissional deve ser inicial e contínua na maneira em que se poderá afirmar que toda a aprendizagem é evolutiva, progressiva” (P69). Para isso, a necessidade de se capacitar deve ser uma preocupação constante de qualquer professor, na medida em que “os alunos hoje, não possuem apenas e só o professor como fonte de saber, eles possuem várias alternativas” (P5) ao que se aprende na escola, e sendo assim, “a actividade docente implica além de uma visão e conhecimento científico, tecnológico e sócio-cultural, o que não se consegue só com a formação inicial, mas sim com formação contínua diversificada” (P72). Com efeito, outros requisitos como “[...] empatia, tolerância, paciência” (P13) são imprescindíveis para o papel de docente.

Quase 30% dos professores responderam “Sim” a esta questão, de uma forma muito vaga, pois consideram que a só com a formação inicial (via ensino) o professor se encontra capacitado para o exercício da docência, porque fornece os requisitos necessários para tal, na medida em que “é uma formação que dota a pessoa de conhecimentos científicos e pedagógicos que lhe permitem desempenhar razoavelmente a sua função docente” (P14), porque “[...] quando fazemos a nossa formação temos diferentes disciplinas, cada uma tratando de um aspecto pedagógico, por esse motivo considero que ficamos capacitados” (P16).

### ***1.1.2. A Capacitação do Professor Sem Formação Inicial***

A ausência de formação específica no exercício da docência tem sido uma realidade nas escolas secundárias em Cabo Verde. Quisemos com a questão – *“Considera que um professor sem formação inicial (12º Ano, Formação Profissional, Licenciatura) encontra-se capacitado para o exercício da docência?”* – saber até que ponto os professores estão sensibilizados com este facto. Tratando-se de uma questão de respostas “Sim” e “Não”, conseguimos reunir um conjunto de dados que nos elucidaram em dois sentidos: 1º- ter uma formação inicial de professor não é sinónimo de ser capacitado; 2º - a componente pedagógica é fundamental para a transmissão de conhecimento. Através do *gráfico 21* poderemos ter uma noção das tendências de resposta.

Mais de 60% dos professores responderam “Não” a esta questão, fundamentando que: “Este carece da formação pedagógica que é muito importante para saber lidar com o aluno e transmitir conhecimentos, porque não basta ter os conhecimentos científicos, mas, deve saber transmiti-los e a parte pedagógica é essencial” (P5). No entanto, outro professor (P7) acrescenta que a inserção deste professor num grupo capaz pode ser uma forma de ultrapassar as dificuldades. Porém outra perspectiva é apresentada por outro professor ao referir que considera que a “[..] formação inicial é fundamental mas o docente faz-se na prática, assim sendo, acho que se ele pesquisar, querer aprender, terá condições para o exercício da docência.

Por outro lado, mais de 30% dos professores responderam “Sim” a questão, fundamentando que existem outras componentes que podem capacitar o professor para a docência nomeadamente o seu perfil como pessoa, o seu interesse, motivação, empenho, entusiasmo com o papel que tem de desempenhar. Neste sentido, como refere um dos professores, “a formação inicial por si só não será sinónimo de docente capacitado. Considero sim que mantendo-se esse professor no sistema, sim, terá que passar pela formação inicial e continua” (P69).

### ***1.1.3. O Sistema de Formação Inicial de Professores em Cabo Verde***

Este é um dos pontos que nos podem elucidar para a realidade do sistema de formação inicial, e vem a propósito da questão “Em termos gerais como descreve o sistema de formação inicial e contínua de Cabo Verde?”. Sendo uma questão de respostas livre, permitiu-nos encontrar variadíssimos pontos de vista, mas que se podem resumir em dois pontos: 1º o sistema de formação inicial é bom, mas contém muitas lacunas; 2º o sistema de formação inicial é deficitário.

No primeiro ponto, descrevem-no como sendo bom, pois capacita os professores para o exercício das suas funções, na medida em que contém um leque de disciplinas científicas e pedagógicas ministradas por “uma boa parte professores capacitados e com muita experiência na docência” (P5), que tem vindo a “ [...] proporcionar um elevado número de professores formados no ensino secundário” (P29). No entanto, contém muitas lacunas a vários níveis, que condicionam a sua eficácia, desde a falta de “[...] seguimento dos docentes com um programa



de formação contínua de actualização” (P19), a “um estágio pouco alargado” (P1), que não permite uma preparação mais completa para os desafios da sala de aula. Tal como aponta um professor,

“Durante a minha formação estivemos mais expostos à teoria, do que a realidade da sala de aula. Isso por vezes dificulta sobretudo no início quando chegamos numa sala de aula com 40 alunos e deparamos com problemas de indisciplina e não só” (P34).

No segundo ponto, é apresentado como um sistema deficitário, na medida em que é “pouco coerente com a realidade de um país insular, com poucos recursos e com uma realidade sócio-cultural muito diversa de ilha para ilha ou mesmo dentro da mesma ilha, entre a realidade urbana, rural e sócio-económica” (P72).

As instituições de formação estão concentradas em duas ilhas (São Vicente e Santiago), impossibilitando, assim, o acesso à formação aos professores sem formação, que queiram adquirir competências para se manterem no ensino secundário, tal como aponta um dos professores, “para um professor com o 12º ano que lecciona há vários anos, deveria haver uma formação em exercício dado pelas mesmas instituições” (P15).

A credibilidade das instituições também é posta em causa, sobretudo quando se considera que existem instituições de formação que não preparam adequadamente os seus formandos de forma a responder às exigências que são confrontados. Como se pode comprovar pelas seguintes palavras: “relativamente ao ensino público, penso que o sistema de formação inicial responde aos desafios actuais do país. Quanto ao ensino privado, tenho algumas reservas” (P71). São apontadas com tendo “carências de formadores capacitados, por terem pouca autoridade sobre os seus docentes, e por existir falta de rigor no sistema de avaliação dos formandos” (P12).

No geral, considera-se que o sistema apresenta carências a vários níveis, no que respeita a, “infraestruturas, equipamentos, bibliotecas, laboratórios, comunidade crítica” (P76) e que aposta em áreas já saturadas no mercado. Neste sentido, considera-se que recurso à formação de professores tem sido “banalizada, isto é, preocupa-se mais com o diploma do que a capacitação” (P11).

#### ***1.1.4. O que Reestruturar no Sistema de Formação Inicial de Professores***

Depois de recolhermos as concepções dos professores sobre o sistema de formação inicial de professores, passamos ao ponto seguinte, que vem no seguimento da questão “*De que modo reestruturaria este sistema de formação inicial*”. Esta questão suscitou várias opiniões, que vão de encontro à descrição dos professores às necessidades apontadas na questão anterior.

À partida, tal como apontam certos professores, seria necessário uma filtragem de formandos nas instituições de formação, com “teste psicotécnico aos seleccionados para a área de ensino, tendo em conta que devemos primar pela qualidade do ensino que queremos em Cabo Verde” (P9).

Segundo a maior parte dos professores, é necessário um alargamento da formação às práticas, proporcionando aos formandos mais tempo de estágio, de modo que, ao saírem do sistema de formação, se sintam mais preparados para os desafios vindouros, tal com aponta um professor: “Penso que seria de igual modo interessante o relacionamento e familiarização do formando com ambiente educativo desde o início ao invés de ser especialmente no período de estágio” (P23). No entanto, esse processo passaria também por se “[...] exigir ou impor mais rigor no domínio científico e também no domínio didáctico/pedagógico” (P21).

De igual modo, fazer um estudo no sentido de se saber quais as áreas com maiores défices de formadores e apostar na “[...] actualização dos currículos voltados mais para a vida activa, de acordo com o mercado de trabalho e as novas pretensões do país” (P19), como a “elaboração de programas de acordo com a realidade global e concreta” (P24).

Porém, estas reestruturações não podem ser alcançadas, se não houver “melhores instalações, melhor quadro docente (mestrados e doutorados), bibliotecas, laboratórios, mais e melhores apetrechados” (P13) que proporcionam aos formandos condições de se prepararem para o exercício da docência.

### ***1.1.5. O Sistema de Formação Contínua de Professores em Cabo Verde***

A formação contínua de professores é um factor preponderante em qualquer sistema de ensino, tendo em conta que permite uma reavaliação das capacidades do sistema, através do acompanhamento e preparação dos professores. Face ao exposto, pretendemos saber a opinião dos professores sobre o que pensam do sistema de formação contínua de professores, através da questão: “*Em termos gerais, como descreve o sistema de formação contínua de professores em Cabo Verde*”. Foi uma questão que não suscitou discordância de opiniões, pois os professores afirmaram que em Cabo Verde, o sistema de formação contínua de professores, é muito deficitário, e as pessoas se capacitam por iniciativas próprias, pois não existe um programa de formação contínua do Ministério.

A ideia que fica e que é descrita é que,

“É um sistema que deixa muito a desejar. Quase que não funciona, ou funciona deficientemente. Caso o professor não se cuidar ou caprichar para se inovar, actualizar, através de pesquisas, pelos meios próprios, corre o grande risco de se cair num marasmo ou estagnação profissional. E para o sistema educativo, isso constitui um duro golpe, contribuindo deste modo, para uma formação deficiente, dos nossos educandos” (P21).

Sendo assim, “ [...] na maioria das vezes os professores terminam a sua formação e ao longo de muitos anos não é feita nenhuma reciclagem, nenhuma actualização” (P13), pois, “[...] se se tiver em conta que há mais de cinco anos que não tenho conhecimento de tal iniciativa por parte do Ministério da Educação” (P7). Verifica-se que “muitos professores utilizam a mesma metodologia durante anos, sem se adaptarem às mudanças que vêm decorrendo” (P27).

Tal como afirmam, o que existe, são pequenas formações pontuais em algumas áreas, como o Português os Francês, “com base em projectos determinados por entidades independentes, cooperadoras com o sistema educativo central e local, mas sem que haja envolvimento prévia dos beneficiários e levantamento das necessidades específicas” (P72).

### ***1.1.6. O que Reestruturar no Sistema de Formação Contínua de Professores***

Tendo em conta o que já foi descrito sobre o sistema de formação contínua de professores, passamos a outra fase que vem na sequência da questão “*De que modo*

*reestruturaria este sistema de formação contínua*". Várias opiniões foram apontadas como soluções às necessidades consideradas na questão anterior.

Podemos considerar que existe um sentimento comum de mudança a vários níveis, que vai desde o levantamento de necessidades, à uma programação de raiz a nível nacional do sistema de formação contínua, o que é visível nas palavras dos professores:

"Definia um amplo levantamento das necessidades regionais das escolas/pólos educativos, em cada concelho ou ilha; estabelecia um quadro de prioridades com objectivos bem definidos, bem claros, em função das necessidades e dos recursos" (P72).

Atendendo que Cabo Verde é um país insular, "[...] eu apostaria nas novas tecnologias para a formação nas diversas ilhas, com a coordenação a ser feita pelo ISE" (P13), e a reestruturação passaria "[...] por um programa mais presente e mais alargado, aonde frequentemente os professores seriam contemplados com formações específicas tanto a nível científico, como pedagógico de actualização e capacitação" (P5), através de "[...] seminários, cursos de verão, estágios, cursos práticos" (P1), apostando na "formação *e-learning* de forma a estimular os professores a apresentarem investigações, a partilhar conhecimentos, experiências" (P25).

## **1.2 Análises Estatísticas**

Como já foi referenciado, tendo o estudo uma componente quantitativa, é relevante fazer uma análise aos dados sobre as representações dos professores relativas à formação inicial e contínua em Cabo Verde, tendo em conta procedimentos estatísticos. Neste sentido, cabe-nos apresentar algumas interpretações aos dados recolhidos, relativamente às frequências, às medidas de tendência central (média), ao desvio-padrão, ao coeficiente de correlação e ao coeficiente de contingência.

A frequência foi aplicada em todas as variáveis (independentes e dependentes) e permitiu-nos descrever de uma forma simples os resultados dos dados em percentagens. Esses resultados representados em forma de gráficos e se encontram descritos nos capítulos IV e V, inclusive.

As medidas de tendência central (média) seguem uma escala, tal com já foi referido anteriormente e, de acordo com os dados obtidos, permitiu-nos ter a noção das tendências de respostas às variáveis dependentes. Tendo em conta a escala de análise:

- 0.00 – 2.75 – Discordância
- 2.76 – 3.25 – Indefinição avaliativa
- 3.26 – 5.00 – Concordância

Apresentamos o seguinte quadro que faz uma síntese das tendências das respostas apresentadas pelos inquiridos:

**Quadro IX: Médias das respostas às variáveis dependentes**

Variáveis	Média	Análise
Necessidades da população estudantil	3.26	Concordância
Capacidades científicas da escola	3.88	Concordância
Capacidades pedagógicas da escola	3.72	Concordância
Recursos humanos das escolas secundárias	2.84	Indefinição Avaliativa
Capacitação da formação inicial (via do ensino)	1.70	Discordância
Capacitação completa das instituições de formação	3.56	Concordância
Capacitação do professor sem formação inicial	1.66	Discordância
Desmotivação dos professores sem formação inicial	2.80	Indefinição Avaliativa

Neste caso, prevalece a concordância, verificando-se a discordância numa situação e a identificação analítica em duas.

O desvio padrão foi também considerado nesta análise, pois entendemos que é importante ter-se a noção da concentração ou dispersão das respostas, de forma que possamos ter uma ideia clara sobre o consenso dos respondentes. Tendo em conta a escala:

- 0.00 – 0.40 – Alta concordância
- 0.41 – 0.70 – Moderada/alta concordância
- 0.71 – 1.00 – Moderada/baixa concordância
- > 1.00 – Baixa concordância

Consideramos o seguinte quadro de análise:

**Quadro X: Desvio-padrão das respostas às variáveis dependentes**

Variáveis	Desvio-padrão	Análise
Necessidades da população estudantil	0.64	Moderada/alta concordância
Capacidades científicas da escola	0.62	Moderada/alta concordância
Capacidades pedagógicas da escola	0.72	Moderada/baixa concordância
Recursos humanos das escolas secundárias	0.58	Moderada/alta concordância
Capacitação da formação inicial (via do ensino)	0.45	Moderada/alta concordância
Capacitação completa das instituições de formação	0.71	Moderada/baixa concordância
Capacitação do professor sem formação inicial	0.47	Moderada/alta concordância
Desmotivação dos professores sem formação inicial	1.00	Baixa concordância

Os resultados revelaram existir, na maioria das respostas moderada/alta concordância, moderada/baixa concordância em duas situações e baixa concordância numa outra. Deste modo, é regra geral, um consenso significativo entre as respostas.

Em relação aos valores do coeficiente de correlação considerados, que permitem a descrição estatística, ao nível da sua diferença significativa, entre duas variáveis dependentes, tendo em conta a escala com valores iguais ou superiores a 0.30, podemos concluir que:

- Há uma correlação significativa positiva entre a variável “necessidades da população estudantil” e as variáveis “capacidades científicas da escola” (0.40), “recursos humanos das escolas secundárias” (0.35), e “capacitação completa das instituições de formação” (0.32);
- Há uma correlação significativa positiva entre a variável “capacidades científicas da escola” e as variáveis “necessidades da população estudantil” (0.40), “capacidades pedagógicas da escola” (0.57), “recursos humanos das escolas secundárias” (0.45) e “capacitação completa das instituições de formação” (0.41);
- Há uma correlação significativa positiva entre a variável “capacidades pedagógicas da escola” e as variáveis “capacidades científicas da escola” (0.57), “recursos humanos

das escolas secundárias” (0.43) e “capacitação completa das instituições de formação” (0.43);

- Há uma correlação significativa positiva entre a variável “recursos humanos das escolas secundárias” e as variáveis “necessidades da população estudantil” (0.35), “capacidades científicas da escola” (0.45) e “capacidades pedagógicas da escola” (0.43);
- Há uma correlação significativa positiva entre a variável “capacitação completa das instituições de formação” e as variáveis “necessidades da população estudantil” (0.32), “capacidades científicas da escola” (0.41) e “capacidades pedagógicas da escola” (0.43);
- A variável “desmotivação dos professores sem formação inicial” não se correlaciona significativamente com qualquer variável.

O coeficiente de contingência foi também considerado nesta análise, pois permite fazer o cruzamento entre uma variável independente e uma variável dependente e determinar se existe alguma relação entre elas. Neste caso, fez-se o cruzamento de todas as variáveis independentes com todas as variáveis dependentes de acordo com a seguinte escala:

Próximos de 0.00 – Associação fraca

Em torno de 0.50 – Associação moderada

Próximos de 1,00 – Associação forte

Constatamos que, em nenhuma ocasião verificou-se uma associação forte entre as variáveis independente e dependentes, no entanto existem em determinadas situações, uma associação moderada entre essas variáveis. Existe uma associação moderada entre:

- A variável “idade” e a variável “capacitação completa das instituições de formação” (0.42);
- A variável “habilitações” e as variáveis “capacidades científicas da escola” (0.55) e “capacitação completa das instituições de formação” (0.49);

- A variável “tempo de serviço” e as variáveis “necessidades da população estudantil” (0.44), “capacidades científicas da escola” (0.46) e “capacidades pedagógicas da escola” (0.44);
- A variável “anos lectivos que lecciona” e as variáveis “capacidades pedagógicas da escola” (0.48), “capacitação da formação inicial (via do ensino)” (0.46) e “desmotivação dos professores sem formação inicial” (0.50).

## 2. Opiniões dos Directores das Escolas Secundárias

Os dados que apresentamos, seguidamente, derivam de entrevistas realizadas aos directores das escolas secundárias respeitante as necessidades de formação de professores em Cabo Verde. Apesar de termos realizado um guião com doze questões, apresentaremos os resultados em nove momentos, tendo em conta que algumas questões se relacionam entre si e podem ser seguidas a partir do quadro VI. As citações desses entrevistados são identificadas por um código: directores das escolas secundárias – E1 a E5.

### 2.1. A Profissão Professor

O primeiro momento que apresentamos diz respeito a duas dimensões que foram consideradas pelos Directores das Escolas Secundárias. A primeira dimensão corresponde às características de um bom professor, das quais foram valorizadas categorias como “postura”, “adaptabilidade” e “capacidades científicas/pedagógicas”. A segunda dimensão equivale aos aspectos positivos dos professores das referidas escolas, onde são destacados a “colaboração” e a “adaptabilidade” novamente referenciada.

No que respeita às **características de um bom professor**, postura”, da qual, os cinco directores são unânimes em considerar a “postura” como um aspecto fundamental que caracteriza um bom professor afirmando que, “[...] uma pessoa que gosta do que faz, cumpre com as suas responsabilidades, é motivado no desempenho da sua profissão” (E1), que seja “[...] um transmissor de valores, que hoje em dia podemos dizer que está-se... a perder” (E2), “[...] Ser antes de mais um modelo para a sociedade e não apenas um transmissor de conhecimentos” (E3), que tenha a “[...] capacidade de liderança dentro da turma” (E4), tendo



em consideração que “[...] deve ser antes de mais cumpridor dos seus deveres profissionais, que preocupa com o bem estar e progresso dos seus alunos; que seja pontual, assíduo, aplicado e criativo” (E5).

A segunda categoria corresponde à “adaptabilidade” dos professores às exigências e percalços que esta profissão acarreta. Este aspecto foi valorizado por quatro dos entrevistados, assegurando que um bom professor “[...] Deve ainda interessar-se pela investigação para estar sempre actualizado” (E3) e ter “[...] capacidade de adaptação às exigências, as especificidades e características dos alunos” (E4), de forma a “[...] saber antecipar problemas” (E5).

A outra categoria considerada pelos professores nesta dimensão foi a das “capacidades científico/pedagógicas”. Apesar de ser um dos aspectos primordiais que caracterizam um bom professor, este só foi referenciado por dois entrevistados. No entanto, consegue-se entender nas entrelinhas dos discursos dos entrevistados que esse aspecto é valorizado.

A segunda dimensão considerada corresponde aos **aspectos positivos dos professores das referidas escolas**. Os cinco directores apontaram a “colaboração” dos seus professores como aspecto a ter em conta pois, tal como afirmam, “[...] temos um grupo docente que colabora, que participa, não só nas actividades lectivas, mas também nas actividades extra-curriculares” (E1), pelo qual valorizam muito “[...] as suas qualidade de inter-ajuda” (E4).

Nesta mesma dimensão, quatro dos directores voltam a considerar a “adaptabilidade” dos seus professores como um dos factores positivos, na medida em que têm,

“[...] a vontade de se requalificarem e de aprenderem sempre e cada vez mais. O corpo docente da escola é um corpo docente muito interessado, principalmente interessado em novas aprendizagens, interessado em acompanhar a evolução dentro do sistema educativo e também interessado em tudo o que diz respeito a vida da escola” (E4).

Esta vontade, também é impulsionada pela relação de proximidade existente entre a direcção e os professores, e tal com o afirmam é “[...] por também termos uma grande abertura com os nossos professores, que eles também apresentam sugestões de melhoria” (E1).

## 2.2. A Formação Inicial – Que Características

O segundo momento privilegiado apresenta duas dimensões consideradas pelos Directores das Escolas. A primeira dimensão considerada diz respeito às características da formação inicial de professores em Cabo Verde, das quais podemos apontar uma certa discordância de opiniões, que variam de “boa” à existência de “lacunas/facilitismos” nos pareceres dos directores. A segunda dimensão corresponde aos aspectos a melhorar na formação inicial de professores, em Cabo Verde, da qual se destaca os “currículos/metodologias” e os “requisitos de entrada” na formação inicial.

Quanto às **características da formação inicial**, quatro directores consideram-na como sendo “boa”, mas ao mesmo tempo apontam alguns aspectos menos bons dessa formação. Como aspectos “bons” podemos destacar afirmações tais como: “[...] caracterizo a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação, de boa, tendo em conta os ganhos que a educação em Cabo Verde já teve nesse sentido” (E3), na medida em que “[...] os resultados dos alunos espelham isso. Mostra que a formação dos professores tem uma base sólida, porque aquilo que reveste em termos de conhecimento e qualidade de alguns alunos mostra essa realidade” (E4). Estas afirmações são confirmadas por outro entrevistado, ao apontar-se como sendo um exemplo de sucesso da formação inicial pelas seguintes palavras,

“ [...] Olhe, eu começo por dizer que eu sou um exemplo, porque a primeira parte da minha formação foi feita aqui em Cabo Verde, no ISE. Nós fomos os pioneiros em São Vicente na altura, passamos por algumas dificuldades. O ISE estava a iniciar, eu diria que hoje felizmente há várias opções em termos de instituições de formação inicial para professores aqui em Cabo Verde, pelo que cabe as pessoas escolherem aquilo que pensam ser o melhor. Mas eu acho que isso é bom, aliás, por exemplo no início do ano soube que há professores sem formação que vêm de países lusófonos para estudarem aqui em Cabo Verde. Isso demonstra que há qualidade” (E1).

Paralelamente a essas afirmações favoráveis à formação inicial, foram considerados aspectos menos positivos dessa formação, caracterizados por “lacunas/facilitismos” no acesso a essas formações, descritos das seguintes formas: “[...] como opinião pessoal penso que muitos se enveredam por esta profissão por uma questão de não haver outras opções ou outras oportunidades. E isso também tem influência na qualidade e na postura da própria pessoa” (E2). Este discurso é reforçado por outro director através da seguinte declaração,

“[...] quanto a mim a formação de professores ainda tem lacunas no que diz respeito a conteúdos científicos, porque preocupam mais com os conteúdos da formação em si, sem se preocuparem também

com conteúdos que o professor irá pôr em prática com os seus alunos. Deve-se dar mais atenção às técnicas de avaliação dos alunos e introduzir testes de acesso em todas as instituições, mesmas nas privadas, para que haja melhor qualidade, e definir melhor o melhor” (E5).

A outra dimensão considerada inclui **aspectos a melhorar na formação inicial de professores em Cabo Verde**. Os aspectos apontados, a serem melhorados, correspondem aos “currículos/metodologias” e aos “requisitos de entrada” na formação inicial. Em relação aos “currículos/metodologias”, os directores apontam aspectos como a formação pessoal e humana, as práticas pedagógicas, a ética profissional, bem como dar prioridade a áreas com maiores carências. Como se pode comprovar através de afirmações como: “[...] penso que deveremos também incidir bastante na questão da formação pessoal, relacionado também com o próprio perfil do professor e maturidade do professor” (E1). E para isso é preciso,

“[...] reforçar ainda mais as práticas pedagógicas; reforçar ou criar uma cadeira relacionado com a ética profissional, (...) nivelar os currículos e coordenarem com o Ministério da Educação e Ensino Superior sobre as necessidades de formação, de acordo com as necessidades existentes, evitando assim, excesso de pessoas formadas em algumas áreas” (E3).

No entanto, foi apontado como outro aspecto a melhorar, os “requisitos de entrada” nas formações em Cabo Verde. Quatro dos directores apontam esse factor como requisito importante da formação de professores, pois entendem que para se ser professor, não basta apenas querer entrar na formação por falta de mais opções, mas sim deve haver requisitos próprios que permitem uma melhor selecção de entrada desses futuros profissionais do ensino. Assim, tal como afirma um dos entrevistados,

“[...] o que acho que deve ser melhorado são as condições ou requisitos de entrada. Eu penso que necessariamente terá que haver uma filtragem. Há critérios de selecção, mas eu creio que as instituições devem ser um pouco mais rigorosas ao seleccionar (...), se queremos ter cada vez melhores professores para o futuro” (E1).

Sendo assim, há que ter atenção a este facto pois,

“[...] Nesse momento com há uma grande procura de emprego e há uma grande concorrência em termos de formação. As pessoas lançam a mão às oportunidades que aparecerem e a formação para a docência tem sido um tubo de escape e as vezes as pessoas não estão devidamente preparadas do ponto de vista humano e da aptidão para a docência; Estão mais a procura do emprego e do salário do que o próprio desenvolvimento de uma carreira sólida formada com boas bases” (E4).

### 2.3. A Gestão dos Recursos Humanos Docentes

O terceiro momento que apresentamos diz respeito a duas questões que achamos pertinentes para a pesquisa, afim de compreendermos de que forma é que se processa a gestão dos recursos humanos docentes sem e com formação científica/pedagógica (distribuição de serviço docente) nas escolas? E se existe algum tratamento diferenciado dado aos professores na distribuição de turmas? Este momento traz outras duas dimensões privilegiadas pelos Directores das Escolas, que apontam como estratégias de gestão dos recursos humanos docentes a “experiência/formação” conjuntamente com os “requisitos do Ministério”. A segunda dimensão corresponde a eventuais tratamentos diferenciados aos docentes por parte dos órgãos das escolas, da qual não existe conformidade nas opiniões entre os directores, na medida em que alguns apontam para um tratamento diferenciado e outros não valorizam este facto.

Relativamente às **estratégias de gestão dos recursos humanos docentes**, quatro directores apontam a “experiência/formação” dos docentes como pontos essenciais que devem ser considerados aquando da escolha desses na atribuição das turmas a leccionar. Mas há quem referia que essa distribuição seja feita de forma rotativa, para que o número de professores formados abranja todos os anos lectivos, tal como refere um dos directores: “[...] se nós tivermos um grande número de professores fazemos certas distribuições de forma rotativa. Por exemplo um professor vai leccionando o 7º ano, depois passa para o 8º ano, 9º ano, ... assim de forma que abranja todos os anos” (E2).

No entanto, constata-se que, muitas vezes, há dualidade de critérios na gestão desses recursos, conforme as necessidades existentes e os professores disponíveis, como refere um dos entrevistados,

“[...]é levado em consideração o nível de formação dos professores, a própria experiência dentro da docência, os anos de serviço que têm, a formação académica, a própria avaliação de desempenho do professor, entra na gestão académica e na gestão das turmas. Mas devo dizer que, quando se trata de professores do mesmo nível, professores do 1º ciclo, aí não se faz a diferenciação dos professores” (E4).

E perante este facto,

“[...] Geralmente para o primeiro ciclo leccionam os professores com menor nível de formação, embora do meu ponto de vista pessoal deveria ser inverso, porque é na base que se deve alicerçar os conhecimentos, o que pode ser uma questão discutível, mas por uma questão estratégica também não se pode deixar os alunos do 2º e 3º ciclos desprovidos dos melhores professores” (E4).

Para reforçar esta ideia, um outro director acrescenta o seguinte:

“[...] São poucas áreas onde ainda não dispomos de professores qualificados. Entretanto, os professores sem formação científica/pedagógica são colocados ao lado dos que já têm formação a fim de colmatarem as lacunas lá onde existirem. Também, a Direcção da escola preocupa-se em sessões de formação contínua e exige uma coordenação reforçada para os mesmos” (E3).

Outro ponto referenciado pelos directores, diz respeito aos “requisitos do Ministério”. São apresentadas, pelo Ministério, directrizes para colocação dos docentes pelas escolas, o que acaba por influenciar os critérios de gestão adoptados por essas escolas. Tal como se confirma, “[...] realmente, nós temos directrizes mesmo da direcção geral, e selecção entre os ciclos, ... assim se faz a distribuição” (E2). Isto acontece pois,

“[...] o próprio Ministério recomenda que as aulas do 3º ciclo devem ser ministrados somente por licenciados. Como nós não temos licenciados em números suficientes, bacharéis também leccionam nesse ciclo, que são alunos do 11º e 12º anos. Agora os bacharéis e os outros professores com outros níveis de formação leccionam no 1º e no 2º ciclos” (E4).

Todavia, nos últimos anos, tem-se verificado, cada vez menos, a existência de professores sem formação nas escolas secundárias, e a maioria dos que ainda permaneçam são professores que já se encontra há muitos anos no ensino e que pertencem aos quadros do Ministério da Educação. Como relata um dos directores,

“[...] nos últimos dois anos, é o que nós podemos referir em relação a essa escola, os professores são todos contratados através do Ministério. Nós aqui na escola temos apenas dois professores que não têm qualquer formação, mas são professores que já estavam no sistema (...). De resto o Ministério tem contratado ultimamente apenas pessoas com formação. Algumas no ensino, outras não” (E1).

Relativamente a um eventual **tratamento diferenciado dos professores** influenciado pela sua formação académica, ficou patente que não existe uma conformidade de opiniões dos directores e nalguns casos houve algumas contradições de opiniões. Pelos discursos adoptados, podemos comprovar este facto, quando são feitas declarações como: “[...] Não há um tratamento diferenciado, (...) nós fazemos essa gestão de forma rotativa” (E2). Por outro lado, diz outro director que “[...] em relação ao serviço docente existe sim um tratamento diferenciado, até porque nós entendemos que por questões de formação, temos que fazer uma distribuição especial” (E1). Na mesma linha de opinião acrescenta outro directo que, “[...] nesse particular, há sim um tratamento diferenciado, tendo em conta as necessidades de cada um dos ciclos e as

existenciais dos níveis de ensino” (E4). No entanto, a opinião seguinte não ficou bem clara e no nosso entender se contradiz ao expor o seguinte:

“ [...] No geral, não existe tratamento diferenciado aos professores na distribuição de turmas, porque em princípio, qualquer professor terá que estar preparado para leccionar qualquer turma dentro da sua área de formação. No entanto, quando há vários professores com formação específica, coloca-se em primeiro lugar os com mais tempo de serviço e ainda os que apresentam melhores qualidades e melhores resultados. Por outro lado, devido a carência de professores para determinadas áreas, opta-se por colocar professores com formação em áreas afins, para suprir as lacunas” (E3).

#### **2.4. A Valorização da Participação dos Professores na Formação Contínua**

O momento que se segue vem na sequência de uma questão colocada aos Directores das Escolas, afim de se saber como é valorizada a participação dos professores em actividades de formação contínua. As respostas obtidas permitiram agrupar quatro categorias distintas de opiniões que variam do “muito valorizado”, “pouco valorizado”, existência de “poucas formações” e “dificuldades em frequentar” essas formações.

As respostas dos directores apontam que a formação contínua é de extrema importância. No entanto, não são de todo frequentes em Cabo Verde e, em certas opiniões, são mesmos inexistentes. Para dois directores, “[...] a formação contínua é sempre importante, para que o professor não caia no conformismo. O professor terá que inovar sempre para poder dar respostas aos novos desafios” (E3) e “[...] quando surgem oportunidades de formação contínua, a participação dos professores é bastante activa e quase sempre coroada de sucesso. Os professores estão ávidos de poderem participar em acções de formação contínua” (E4). Porém “[...] no ensino secundário quase que não existe ainda experiências de formação contínua. Todavia, a única existente neste momento a nível nacional é do grupo de português financiado pelo Instituto Camões” (E5).

As acções de formação têm sido pouco valorizadas pelo Ministério, tal como afirma um dos directores, na medida em que “[...] tem havido algumas formações para professores mas, mais do ensino técnico. Nós da via geral ainda ficamos um pouco à espera” (E1). Acrescentam que existe uma certa resistência por parte de alguns professores em frequentarem formações, e que as frequentam por se sentirem na obrigação, como se pode verificar pela seguinte afirmação: “[...] temos também professores que são poucos interessados, porque mesmo com as ofertas de formação, não demonstram qualquer motivação para tal” (E3).

Entretanto, para uma boa parte dos professores, que se encontram nas ilhas consideradas periféricas do arquipélago, a frequência das formações é quase impossível, tendo em conta que decorrem nas ilhas centrais, (Santiago e São Vicente), onde se encontram as instituições de formação:

“[...] Como a maioria dos centros de formação estão radicados na Praia e no Mindelo e não havendo possibilidades de mobilidade de professores em termos de transferência, então a única alternativa é a formação à distância e formações do tipo semi-presencial quando há essa possibilidade” (E4).

Como forma de ultrapassar essa situação, um director propõe que se criem alternativas viáveis aos professores que não se encontram nas ilhas centrais, de forma que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades:

“[...] pensamos que o melhor seria criar uma extensão duma escola de formação, com quadros com melhor formação; pessoas com mestrado, pessoas licenciadas e trabalhar com os professores; porque há muitos professores no secundário sem formação duma forma geral; e isso contribuiria para melhorar a própria qualidade da sua prestação de serviço à educação” (E1).

## **2.5. Actividades Promovidas pelas Escolas**

De seguida, apresentamos o quinto momento, que vem na sequência da questão colocada aos directores, no sentido de se conhecer as actividades que as escolas desenvolvem para elevar o desempenho profissional dos seus professores. Deparamos com duas posições dos directores respeitante a, “existência de actividades” e de “não existências de actividades concretas” dentro das escolas. A impressão que ficamos é que não há um consenso entre os directores sobre o que consideram ser actividades promovidas pelas escolas para um melhor desempenho dos professores. O único director que assume a não existência de actividades concretas dentro das escolas apresenta as suas alternativas a essas actividades, de acordo com as seguintes palavras:

“[...] Nós não temos actividades concretas. Nós temos sempre é dialogado com os professores e com os coordenadores, de forma que realmente tenham um bom desempenho nas suas funções. Principalmente nas coordenações que passam por trocas de ideias, também assistência das aulas por parte dos coordenadores e do subdirector pedagógico. A implementação obrigatória de plano de aula. Isso faz com que o professor trabalhe e que melhore o seu desempenho” (E2).

Porém, os outros quatro directores assumem que nas suas escolas existem actividades promovidas para melhorar o desempenho dos professores, mas também actividades que

envolvam os alunos, pais e encarregados de educação, no sentido da promoção de um envolvimento mais próximo desses actores:

“[...] desenvolvemos sempre que possível, palestras, (...) algumas direccionadas aos alunos; mas também fizemos para os professores (...). Aconselhamos sempre aos professores novos a consultarem professores com maiores experiências para trocarem ideias a nível de gestão de programas e currículos. (...) Lembro-me por exemplo no ano passado, no final do 2º trimestre (...) as notas dos alunos estavam a baixar substancialmente. (...) Tivemos necessidade de chamar os pais para estarem mais próximos” (E1).

As actividades levadas a cabo (...), começam-se pelos encontros de preparação metodológicas, encontros de coordenação, encontros de reflexão (...) do Conselho Pedagógico, onde são apontados os casos bem sucedidos, bem como as dificuldades encontradas, propondo medidas para a superação das mesmas” (E3).

“no caso concreto da nossa escola é promovida pela direcção ateliers nas várias matérias. Trazemos pessoas com Mestrados e Doutores das outras ilhas para ministrarem formações e seminários em determinadas áreas” (E4).

## **2.6. Necessidades de Formação Existentes**

O sexto momento que apresentamos vem do seguimento da questão colocada no sentido de se saber quais as necessidades de formação existentes na perspectiva dos directores. A partir das suas respostas, agrupamos um conjunto de quatro necessidades distintas mas, que têm um enorme peso sobre quem está envolvido com a educação. Assim, foram considerados como pontos relevantes, a “formação pedagógica”, a “requalificação dos professores”, os “meios” existentes e “áreas específicas” de ensino a capacitar.

No que toca às necessidades de “formação pedagógica” dos professores, é dito que está fortemente condicionada pela inexistência da componente pedagógica em boa parte dos professores:

“[...] Penso que na área pedagógica acima de tudo. Cerca de 60% do quadro da escola não tem formação pedagógica. E de alguma forma, isso reflecte na qualidade do ensino. Outro aspecto seria a formação para o ensino experimental” (E2).

Outro aspecto considerado é a “requalificação dos professores”. Este aspecto é apontado tanto para os professores com formação na área do ensino, bem como para os que não têm essa componente pedagógica. Tal como considera outro director, as dificuldades

“[...] centram-se principalmente na necessidade de formação pedagógica para os professores com formação científica e técnica mas, sem formação pedagógica que já têm muitos anos de trabalho e que já não querem deixar o sistema de educação. (...) Também para outros professores que já são formados na



área do ensino e que precisam também de se recapacitar mesmo, do ponto de vista pedagógico e científico” (E4).

Os “meios” existentes também foram apontados como tendo lacunas que condicionam um bom desempenho da escola e consequentemente dos docentes. O distanciamento do Ministério em relação a certas escolas, nomeadamente as dos interiores das ilhas periféricas é um dos factores que um dos directores aponta como sendo um condicionalismo a um bom funcionamento da sua escola. Esse distanciamento configura-se na falta de informações sobre a escola, e no desconhecimento dos problemas da escola por parte do Ministério:

“[...] em todas as áreas há necessidades de formação; diria mesmo de disseminação de ideias. Mesmo da parte do Ministério muitas vezes falha, ou as informações não chegam a horas; estamos a falar de uma escola do interior, onde sequer uma biblioteca as pessoas têm para pesquisar, para melhor desempenharem a sua função; portanto, duma forma geral os professores acabam por precisar duma melhor atenção” (E1).

As condições existentes nas escolas são os principais aspectos apontados como sendo deficientes, nomeadamente a quase inexistência de bibliotecas ou a debilidade dessas, a ausência de laboratórios, bem como a impossibilidade de intercâmbio com as instituições de formação. Como se confirma pelos relatos, “[...] existe a questão dos laboratórios. Penso que relacionar a prática com a teoria seria uma motivação acrescida” (E2), no entanto “[...] também existe a incapacidade de se deslocarem a outras ilhas para receberem essas formações” (E4).

A falta de formação em “áreas específicas”, igualmente aparece com sendo outro entrave ao bom desempenho dos docentes, e consequentemente das escolas em si. São apontados com maiores carências as áreas das ciências exactas com as disciplinas de física e química, como se confirma pelas seguintes palavras:

“[...] na minha perspectiva, as necessidades de formação existem sempre e em qualquer das áreas. Contudo as áreas das ciências exactas como a Física e Química têm mais necessidades” (E3).

Noutro campo, a disciplina de FPS (Formação Pessoal e Social), orientada para o campo da ética, dos valores, bem como da vivência em sociedade, tem sido atribuída a docentes com menores níveis de formação:

“[...] De momento estou a pensar numa disciplina importante que é a disciplina de FPS, que é uma disciplina que tradicionalmente em Cabo Verde, a distribuição da carga horária é feita normalmente para

os professores que têm um nível de formação menor, eu diria; o que não deveria ser, porque é uma disciplina extremamente importante; deveríamos era estar a capacitar para essa área (E1).

## **2.7. As Práticas de Avaliação dos Alunos e dos Professores**

O sétimo momento que expomos vem a propósito da questão colocada no sentido de se saber como é encarada a formação no que respeita às práticas de avaliação. Esta questão permitiu reunir uma série de factores que os directores entendem serem cruciais, no que toca às práticas de avaliação, tanto dos alunos, como dos professores. Encaram as práticas de avaliação como sendo processos não isolados que dependem das “instituições de formação”, das “escolas secundárias”, da “capacidade do professor” em si, da sua dose de “subjectividade”, e como não poderia deixar de ser, das “directrizes do Ministério da Educação”.

Sobre as “instituições de formação”, os directores apontam o facto dessas terem um papel fulcral na preparação dos docentes quer na formação inicial quer na formação contínua, e que tem sido até certo ponto negligenciado:

“[...] No que respeita as práticas de avaliação, a formação é encarada com muita prudência, tendo em conta que para avaliar, temos que estar preparados ou informados em como avaliar para não criarmos instabilidade ou mesmo desinteresse no avaliado. Para isso, só a formação inicial não basta. É necessário a formação contínua de todos os agentes envolvidos na avaliação” (E4).

Costumamos dizer que a avaliação no ensino secundário é o parente pobre do ensino secundário, porque a própria escola de formação não atribui muita atenção a este aspecto. (E5)

Relativamente às “escolas secundárias”, três directores referem o papel que cada escola tem nesse processo, na medida em que os critérios adoptados nas escolas podem sofrer alterações, conforme as circunstâncias em que se encontram, nomeadamente dos recursos humanos de que dispõem:

“[...] quando chegam professores novos a escola, (...) o subdirector pedagógico encarrega-se de ministrar pequenas formações a esses professores sem formação pedagógica, mostrando-os como é que se faz a avaliação, quais são as modalidades de avaliação que existem na escola e como é que cada um se faz. Depois, a avaliação contínua é seguida pelo subdirector pedagógico, mas a avaliação final é seguida pela própria direcção da escola para ver como é que o professor fez a avaliação dos alunos” (E3).

Outro ponto referenciado foi a “capacidade do professor”. Este aspecto foi valorizado por um director, pois, entende que a formação pedagógica em si não é garantia de um bom

desempenho por parte do professor, verificando casos de sucesso com professores que não possuem formação pedagógica:

“[...] nem sempre a formação pedagógica tem influência no desempenho. Temos casos de professores que não têm formação pedagógica mas que têm um bom desempenho. São pessoas que não diria que tem “dom”, mas que se esforçam para fazerem das suas aulas, boas aulas e são capazes também de motivar os alunos. Com o tempo as pessoas ganham essa experiência pedagógica” (E2).

A “subjectividade” das práticas de avaliação foi outro aspecto referenciado por um director, no que concerne à avaliação dos professores. Sublinha que, nem sempre a avaliação é vista com bons olhos pelos professores, surgindo por vezes discordâncias de opiniões por não se concordarem com os critérios adoptados:

“É claro que a avaliação principalmente dos docentes, tem sempre uma dose de subjectividade, e dentro dessa subjectividade que surge por vezes pequenas discrepâncias e divergências, mas depois acabamos por lhes fazer entender e mostrar-lhes os pontos que consideramos que eles falharam ou os aspectos positivos que tiveram” (E4).

O último aspecto referenciado como crucial nas práticas de avaliação dos professores diz respeito às “directrizes do Ministério da Educação:

“[...] a avaliação de desempenho dos professores é feito baseado em vários itens, nomeadamente a qualidade do trabalho do docente, o aperfeiçoamento profissional, a iniciativa do professor dentro das actividades que desenvolve na escola, a criatividade, a sua capacidade de inovar, principalmente na criação de materiais didácticos/pedagógicos, a responsabilidade, assiduidade, as relações humanas no trabalho, o espírito de equipa e a capacidade para dirigir, ou coordenar. São os critérios que a direcção, os coordenadores das disciplinas, e mais o subdirector pedagógico vão recolhendo ao longo do ano lectivo, e também tendo em conta os resultados académicos dos alunos, dão-nos os indicadores para que possamos fazer a avaliação” (E4).

## **2.8. Relações entre as Escolas Secundárias e as Instituições de Formação**

Este momento vem no seguimento da questão colocada no sentido de se saber quais as relações que as escolas secundárias têm com as instituições de formação de professores. Os directores são unânimes em afirmar que, formalmente, não existe nenhuma relação com as instituições de formação:

“Para ser sincero, de forma directa, nenhuma. Não há nenhum tipo de relação. Não existe. Pelo menos entre a nossa escola e as instituições de ensino superior” (E4).

“Neste momento não existe nenhuma relação, a não ser que haja necessidade de contratar um docente para ministrar formação. Penso que devia existir uma relação mais estreita entre essas duas instituições,

não só na questão das formações mas também pelas inovações que vão surgindo a nível da educação que deveria ser transmitidas aos professores em exercício no ensino secundário” (E5).

No entanto, existem situações de professores secundários, a frequentar as instituições de formação, sem nenhuma relação directa das escolas com as instituições, dependendo das iniciativas pessoais dos professores:

“Existe, mas de forma informal. Formalmente, nós não temos nenhum contacto directo, onde podemos dizer que os nossos professores poderiam ter formações nessas instituições. Temos professores que, estudam noutras instituições, mas é uma relação mesmo do próprio professor com estas instituições” (E2).

Acrescentam que em nenhuma ocasião foram contactadas pelas instituições de formação, a fim de se saberem de que necessidades as escolas mais se queixam, mantendo relações essencialmente informais. As únicas vezes que são contactadas pelas escolas são quando as instituições de formação pretendem dar a conhecer os seus cursos:

“As relações entre a minha escola e as instituições de formação são meramente institucionais e não há nenhuma interferência directa, por exemplo se identificarmos alguma necessidade de formação, podermos contactar uma dessas instituições, no sentido de programarmos uma acção” (E3).

“A única relação que existe são os documentos que eles enviam para a escola para se fazer a propaganda dos seus cursos. Em termos de saber qual é o nível de perfil que os alunos saem, quais são os conteúdos que são leccionados, principalmente no 3º ciclo, que consideramos o período pré-universitário, que estatísticas dos resultados existem dentro das áreas que dizem respeito aos seus cursos, não existe” (E4).

## **2.9. Principais Mudanças na Formação Contínua**

O nono e último momento que apresentamos vem a propósito de se saber as opiniões dos directores sobre as principais mudanças a serem feitas na formação contínua de professores em Cabo verde. Foram sugeridos pelos directores alguns aspectos a mudar que se resumem nas “metodologias/currículos”, em “descentralizar” as instituições de formação, em dar “prioridade em áreas de formação” e num “maior acompanhamento” dos professores saídos das instituições de formação.

Acreditam que as “metodologias/currículos” devem sofrer mudanças, viradas para uma maior componente prática, com formadores melhor capacitados e com a introdução de novos conteúdos científicos. Como se pode verificar pelas declarações, é necessário, “[...] dedicar mais

à prática do que a teoria, para que o formando possa exercitar convenientemente; seleccionar os formadores de acordo com a sua formação e experiência profissional” (E3). Outro corrobora dizendo que:

“[...] penso que as mudanças a serem introduzidas devia ser a metodologia utilizada, fazer mudanças em termos de formadores, introduzir outros conteúdos científicos na formação e introduzir uma vertente prática, isto é, aulas dentro das salas com os alunos” (E5).

A centralização das instituições de formação foi outro aspecto apontado com sendo um entrave à frequência da formação contínua. Os professores vêem-se privados de as frequentar pelo facto de se residirem em ilhas consideradas periféricas, que não estão contempladas com centros de formação ou instituições de formação. A este respeito são unânimes em considerar a importância de descentralizar as instituições e “[...] criar centros de interesse e de formação nos diversos concelhos do País mas, com um centro a nível nacional para coordenar” (E3), uma vez que “as instituições de formação de professores estão nas ilhas mais centrais (São Vicente e Santiago). E com tal, para que as oportunidades de formação abranja um maior número de professores, se deva considerar

“[...] a universalidade da formação contínua para todos, ou seja, deveria haver um programa nacional de formação contínua. Há os professores dos centros que têm a possibilidade de participarem em acções de formação contínua, mas há as escolas das ilhas chamadas periféricas que não têm essa oportunidade. Deveria ser muito mais descentralizado e que houvesse oportunidade para todos” (E4).

Outro ponto indicado que deve sofrer mudanças, diz respeito às “prioridades em áreas de formação”. Ao longo dos anos, vem-se verificando que algumas áreas de formação têm sido negligenciadas, em detrimento de outras. Tal como testemunham, a área das letras tem tido prioridade, ao contrário da área das ciências:

“Na minha opinião, as principais mudanças que devem ser feitas na formação contínua de professores em Cabo Verde são: identificar as reais necessidades juntamente dos principais agentes interessados; agendar as sessões de formação anualmente; fazer as coordenações anuais nos diversos níveis e áreas de ensino” (E3).

Outro aspecto que foi levantado diz respeito a um maior “acompanhamento” aos professores, como mecanismo de controlo e orientação dos seus desempenhos, de forma a ter noção de como os conhecimentos foram assimilados e como estão a ser postos em prática. É com esta ideia que um dos entrevistados faz a seguinte declaração:

“Eu penso que em termos de acompanhamento acima de tudo, precisa mudar, porque o acompanhamento leva também a questão de mecanismos de maior controlo, de uma avaliação mais rigorosa. Temos a noção de que nas ilhas periféricas a disponibilidade financeira não acontece como nós desejamos, mas o pronto acompanhamento é fundamental porque nos dá evidências claras, de até que ponto as pessoas estão assimilando os conhecimentos” (E1);

### 3. Opiniões dos Professores da Formação Inicial e Contínua de Professores

De seguida passamos apresentar os dados das entrevistas realizadas aos professores universitários, ligados à formação inicial e contínua de professores, a fim de se saber como é que as suas instituições têm vivido e lidado com as questões da formação dos professores em Cabo Verde. O guião utilizado contém oito questões. Consideramos cinco momentos tendo em conta que certas questões se relacionam entre si e podem ser seguidas a partir do quadro VIII. As citações desses entrevistados são identificadas por um código: professores universitários – E6 a E9.

#### 3.1. Características da Formação Inicial

O primeiro momento surge na sequência de três dimensões consideradas pelos professores universitários. A primeira dimensão corresponde às características da formação inicial, onde se destacaram uma diversidade de opiniões apontadas, que reunimos em categorias como tendo “deficiências graves”, tendo “algumas lacunas” e sendo “positiva” nalguns aspectos. A segunda dimensão equivale aos aspectos considerados que devem ser melhorados, dos quais se destacam as “instalações” os “currículos” as “exigências na avaliação” e a “consciencialização” dos alunos para o ensino superior. A terceira dimensão tem a ver com a consistência da formação inicial, que para uns contém “lacunas”, sem se deixar de ser “positiva”.

Relativamente à **características da formação inicial**, um dos aspectos apontados por um dos professores universitários é a existência de “deficiências graves” trazidas dum ensino secundário com poucas bases, que não são colmatados no ensino superior e que acabam por se perpetuar após o ensino superior:

“Acho que tem deficiências graves que já vêm do ensino secundário. (...) Têm problemas que trazem já da sua formação básica que não foi como deve ser, que permanecem e que levam ao mundo de trabalho” (E8).

Outro ponto em questão é a existência de “algumas lacunas” do ponto de vista metodológico, pois a componente prática só se verifica no último ano do curso, o que no entender de um dos inquiridos não é o suficiente para elevar as capacidades no terreno, na medida em que “[...]no último ano fazem a sua prática numa escola, não do meu ponto de vista, do melhor modo, mas digamos que, dá-lhes pelo menos o enquadramento para a sua vida futura” (E6). No entanto, essas lacunas passam também pelas facilidades proporcionadas pelo próprio sistema ao permitir que se tenha acesso aos cursos de professores, sem nenhum critério de selecção:

“A formação inicial dos professores neste momento já não está ligada ao facto de se querer ser professor. Hoje a docência é procurada não como uma vocação, mas como um emprego. Por isso mesmo, essa formação inicial precisa um pouco mais de ser cuidada, por essa mesma razão. Primeiro, há várias necessidades que as próprias instituições de formação têm. Segundo há necessidade de se realmente ajudar aqueles que se habilitam a fazer formação para professor, afim de ver se realmente é o que querem ou não” (E9).

A segunda dimensão considerada diz respeito aos **aspectos a serem melhorados na formação inicial** dos professores, que no entender dos entrevistados passa por não só ter melhores “instalações”, pois tal como se afirma “[...] as nossas escolas sofrem de uma grande *“handicap”*; ... bibliotecas. Os formandos praticamente dependem da boa vontade de os professores em fornecer-lhes o material” (E9). Também passa por ter instalações próprias de raiz que satisfaçam as exigências do ensino superior:

“Neste momento para mim é crucial termos instalações próprias e adequadas. Uma boa biblioteca; não havendo uma biblioteca ideal nas instituições, mas que haja protocolos no sentido de haver bibliotecas virtuais, onde os estudantes possam ter acesso para as consultas, para a recolha dos seus materiais e não dependerem só dos professores. E ter gabinetes, e salas disponíveis, onde os docentes podem estar a tempo inteiro a pesquisar, a preparar o seu trabalho da melhor forma possível” (E7).

Relativamente à melhoria dos “currículos”, este ponto é defendido porque acredita-se que deverá haver uma mudança ao nível da prática, relativamente ao nível dos estágios profissionais. Sendo assim, há que “[...] aprimorar um pouco mais o trabalho com esses futuros docentes em termos académicos” (E9),

“Essencialmente os currículos devem ser modificados, sobretudo a nível dos estágios profissional, não pedagógico mas o estágio profissional, que deverá ser numa situação mais possível real de leccionação, e não uma simulação nas turmas do orientador. (...) Que viva todas as situações de leccionação na sala de aula (...). Uma formação mais ampla que não seja só de sala de aula e em simulação, mas uma formação mais prática” (E6)

Considera-se que o grau de “exigências” aos alunos, tanto na avaliação como na formação em si, tem sido brando, o que não beneficia uma boa capacidade académica e científica, reflectindo-se em docentes pouco capazes de enfrentar os desafios que serão confrontados:

“[...] temos que aumentar o nosso nível de exigências. Falo em termos de avaliação, mas da própria formação. Temos sido um pouco “bonzinhos”. Estamos a formar professores que devem ter a capacidade de virem a orientar alunos, portanto devem ter uma boa capacidade académica, tenham um bom conteúdo científico, tenham uma boa capacidade de retórica e de oratória. Nós andamos a fechar os olhos a esses aspectos” (E9).

Outro aspecto considerado, que merece especial atenção, diz respeito à “consciencialização” para o ensino superior, tanto dos alunos como dos professores, pois, no entender dos inquiridos, os alunos chegam ao ensino superior com uma postura de alunos do ensino secundário, continuando, muito por culpa dos docentes que não exigem dos alunos um desempenho mais autónomo virado para as pesquisas e descoberta, permitindo-lhes terem bases para ultrapassar desafios futuros. É com esta palavra que se afirma que deve haver “[...] outra mentalidade dos alunos, dos professores, para uma maior consciencialização para o ensino superior, pois considero não ser uma continuação do ensino secundário” (E8).

A terceira dimensão referida tem a ver com a **consistência da formação inicial**, surgindo da questão colocada aos formadores, a fim de se saber se consideram que a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação (de Cabo Verde), os prepara de forma completa para o exercício docência. Os inquiridos foram unânimes em considerar que existem “lacunas” na formação dos professores, mas além disso dois inquiridos consideraram que de certa forma é “positiva”.

Uns dos pontos apontados que conduzem às lacunas existentes prendem-se com a formação académica/científica e com a formação humana:



“[...] a maior lacuna que os professores apresentam hoje é a insuficiência da formação académico/científica (...). Há necessidade de reforçar essa base, ter uma exigência nessa formação, capaz de levar o professor a identificar problemas em sala de aula, mas ao mesmo tempo ser modelo ao nível da língua, a nível comportamental, a nível crítico” (E6).

A questão metodológica volta a ser referenciada, na medida em que se entende que deve dar especial atenção ao acompanhamento dos estagiários nos locais de estágio, a parte prática dos cursos em si:

“O tempo de leccionação de cada estudante é insuficiente para vermos o desenvolvimento. E muitas vezes quem orienta o estágio, não é o docente que trabalhou por exemplo a didáctica específica. São professores das escolas secundárias que concorrem para a orientação” (E7).

“[...] há também um outro factor, que diz respeito ao acolhimento que os estagiários têm nas escolas. Sou de opinião que as instituições, deveriam ter as suas próprias escolas para formação dos seus estagiários. Ou seja, escolas “pivots”, indicadas para isso. Deveria haver um protocolo com determinadas escolas que seriam apoiadas continuamente pela instituição” (E9).

Outra questão levantada vem a propósito do acompanhamento dos professores recém-licenciados pelas instituições de formação nas escolas, onde se encontram a trabalhar num regime de “[...] formação contínua/formação em exercício” (E8).

Os aspectos “positivos” considerados dizem respeito à consistência científica das formações, na medida em que tal como se considera, “[...] a nível teórico sim estão preparados, porque acabam por receber o essencial pois, o teórico é muito aprofundado” (E7). Retoma-se a ideia mais à frente com outro entrevistado, mas volta-se a pôr em causa as deficiências pedagógicas, reflectidas na seguinte declaração: “Cientificamente podem sair preparados, mas pedagogicamente há muito que fazer” (E9).

### **3.2. Professores Sem Formação Científico/Pedagógica no Ensino Secundário**

O segundo momento relaciona-se com as duas questões colocadas a fim de se saber de que modos vêm a presença de docentes sem formação científico/pedagógica nas escolas secundárias de Cabo Verde, e até que ponto as instituições de formação tem dado atenção a este facto. A primeira dimensão corresponde à existência de professores sem formação científico/pedagógica, da qual se destaca uma variedade de opiniões, reunidas em três categorias tais como, sendo “negativa”, mas que foram uma “necessidade” porém, é preciso “qualificar” esses professores. A segunda dimensão corresponde à necessidade de se saber que

atenção as instituições de formação tem dado a este facto. Destacam-se opiniões como “nenhuma” atenção, “alguma” atenção, e necessidade de mais “responsabilização”.

Na primeira dimensão, **existência de professores sem formação científico/pedagógica**, as respostas reunidas são diversificadas, ao ponto de considerarmos três categorias essenciais, como “negativa” em alguns aspectos, mas tida com sendo uma “necessidade”, que se deva dar atenção e “qualificar” esses professores.

É vista com sendo “negativa”, ou como um problema, na medida em que, estes docentes não formados estão prestar um serviço que deveria ser feito por quem se preparou e que tem qualificações para isso e tal como refere um entrevistado, “[...] às vezes têm os estudantes que terminam a formação, ficam no desemprego porque existem pessoas formadas de outras áreas que estão a leccionar” (E7). E quando assim acontece, “[...] persistem os problemas curriculares e com essa impreparação dos docentes é preocupante” (E7).

Mas essa situação também é vista como uma “necessidade”, tendo em conta a situação do país após a independência. Carecia-se de quadros formados e houve a necessidade de recorrer às pessoas sem formação pedagógica para colmatar essas necessidades. É dito que: “é um mal necessário” (E7) pois,

“Foi uma necessidade. A própria história de Cabo Verde determinou que durante muitos anos, mesmo durante o Governo Colonial, houvesse professores sem formação pedagógica. (...). Depois da independência houve a necessidade disso, porque houve necessidade de ter quadros próprios. Portanto, a maioria das escolas passaram a ter docentes com formação científica mas sem formação pedagógica. Quando se começou a fazer a formação pedagógica através da escola de formação de professores, a partir de 1979, essa formação esteve a nível do Bacharelato. Portanto, não foi ao nível que se necessitava para muitas áreas principalmente para os anos terminais, mas foi resolvendo algum problema” (E9).

No entanto, nem todos consideram como sendo um aspecto negativo do ensino secundário, pois tem havido casos de sucesso e que formação pedagógica não é sinónimo de boa prestação, tal como se afirma: “A minha opinião nunca seria negativa, no aspecto em que, nem todo aquele que tem uma formação docente/profissional será necessariamente um bom professor” (E6). Porém,

“Todo o docente deve ter formação pedagógica. Contudo, (...) não é uma condição *sine qua non* para ser um bom professor, porque nós temos o inverso também. Professores com formação pedagógica, que é como se não tivessem. É a tal vocação que faz a diferença” (E9).

Um aspecto que é valorizado nesta questão diz respeito à necessidade de “qualificar” esses docentes. Muitas vezes são pessoas que já estão há alguns anos no ensino, algumas delas quadros de educação e necessitam de se qualificarem para continuarem a nesse papel. É com esta ideia que se expressa que “é algo que é preciso pôr termo, e deveria ter uma política de Estado que obrigasse essas pessoas a terem formação” (E8).

“[...] acredito e espero que esse licenciado que não tem formação específica para a docência a adquira. Ou com seminários, ou com formação graduada, que esteja sujeito a uma formação profissional contínua. Não vejo que, quem queira seguir uma carreira docente, entrando sem uma formação pedagógico/didática, possa continuar sem ela ao longo dos anos” (E6).

A segunda dimensão corresponde à necessidade de se saber que **atenção as instituições de formação** tem dado a este facto. Fomos confrontados com respostas agrupados em três categorias. Para alguns, as instituições de formação não têm dado “nenhuma” atenção, outros consideram que tem dado “alguma” atenção, mas é necessário haver mais “responsabilização” tanto por parte dos professores, por parte das instituições, como por parte do Ministério da Educação.

Para um dos entrevistados, as instituições de formação não têm dado “nenhuma” atenção a esse facto, na medida em que, “as instituições de formação não têm uma política de intervenção junto das escolas” (E8).

No entanto, dois dos entrevistados apontam que têm dado “alguma atenção”, pois já se fizeram programas de formação especialmente para esses professores, e como afirma um inquirido,

“Nós temos discutido o caso. Inclusivamente há uns anos, ainda estava no ISE, pôs-se a questão de permitir a aqueles professores que não têm um grau académico e que ao mesmo tempo não têm formação pedagógica, frequentaram um programa de formação. Na altura o Ministério e o ISE elaboraram um programa de formação interna para esses professores. Uma das formações resultou numa formação residual. Fizeram aqui em São Vicente e também na cidade da Praia, que são hoje Bacharéis e outros já são Licenciados” (E6).

“[...] geralmente os departamentos organizam sempre formações e são submetidas ao Ministério de Educação. Em relação a língua portuguesa, eu sei que se tem feito porque já participei, já desloquei-me a Santo Antão e a São Nicolau para dar formação aos docentes. O Instituto Camões também apoia em relação a língua portuguesa, mas fazer a formação muitas vezes não é tão fácil” (E7).

A “responsabilização” foi outro aspecto considerado por três entrevistados, creditando-se que deve haver uma outra postura por parte dos professores, das instituições e do Ministério da Educação. É necessário responsabilizar os docentes pelas suas práticas, cabendo às instituições proporcionar boas condições para a formação, em parceria com o Ministério da Educação que deve proporcionar maior autonomia às instituições e promover espaços de formação contínua para todos, investigação e controlo. Como reforça um entrevistado,

“Há docentes que têm tido formação, mas quando vão para à prática continuam com os mesmos hábitos. O problema é mais profundo, e passa pelo seguimento dos professores, pela avaliação anual das escolas, passa por uma observação de aulas, passa por seminários de determinadas temáticas. Portanto é uma actividade contínua, sobretudo para aqueles professores que estão mais afastadas. E também passa pela investigação na área da docência como estás a fazer agora. Não é um problema de superfície que se dê uma formação e o problema está resolvido. É um problema de terreno, de verificar no terreno e seguir esses professores” (E6)

A responsabilização também é referida por outro entrevistado. Considera que o Ministério deve incumbir essa função à Universidade de Cabo Verde e critica a postura de certos professores que não se mostram interessados em melhorar a sua componente pedagógica:

“ [...] Mas seria bom se o Ministério delegasse essa responsabilidade por exemplo, neste momento a Universidade de Cabo Verde dizendo: nós temos docentes não formados que precisam da área pedagógica, então façam isso em parceria connosco. Aqui em São Vicente havia um grande número de professores que queriam o complemento pedagógico. Levamos quase três a quatro anos para termos autorização para fazer o complemento pedagógico. (...) Abrimos concurso, poucos concorreram, (...). Houve uma selecção e o número de matriculados não correspondeu nem metade de uma turma. (...). Depois disso concluiu que há muito desinteresse da parte dos docentes.

“O grande problema é a centralização das decisões. Se as instituições tivessem mais autonomia, você poderia oferecer essas disciplinas; criar um bloco. Mas havendo essa centralização você tem de pedir essa autorização. É autorizado pelo Ministério só se quiserem. Ai não estão a ver a necessidade de São Vicente, ou de Santo Antão; estão a ver a necessidade de poderem ou não. Aqui se poderia fazer, mas não há essa sensibilidade” (E9).

### **3.3. Relações entre as Instituições de Formação e as Escolas Secundárias**

O terceiro momento aparece na sequência de uma questão colocada como meio de saber que relações ou projectos, as instituições de formação que representavam têm com as escolas secundárias, a fim de conhecer as suas necessidades de formação na valorização da formação contínua. As opiniões não são de todo consensuais e variam em duas categorias. Por um lado, há respostas que apontam para “alguma” relação, para “nenhuma” e para uma relação meramente “informal”.

Para um dos entrevistados existe “alguma” relação, dizendo que esteve envolvido num processo de complemento pedagógico de professores e referindo que existe, por parte da sua instituição a tentativa de se chegar às escolas secundárias, mas com pouca receptividade dessas:

“Existe, porque o ISE hoje UNICV, tentou chegar às escolas, pedindo informações, sabendo quem são os professores formados ou não, para poder investir em determinadas áreas. Aqui em São Vicente tentamos fazer uma vez mas poucas escolas é que reagiram. Até houve uma escola que nos disse que as informações eram sigilosas e que não podiam fornecer-las e que só o Ministério é que os poderia fornecer” (E7).

Outro entrevistado que é da mesma opinião acrescenta que:

“Existe um curso de complemento de licenciatura para professores com grau de bacharelato; projecto do ISE. Foi algo feito a pensar nesses indivíduos. Têm havido projectos esporádicos durante algum tempo, mas que depois ficam um bocado aquém. Tem sido feitas propostas e conforme o interesse das pessoas, isso continua ou não” (E8).

No entanto, há quem aponta que não existe “nenhuma” relação, e as que poderão existir são meramente “informais”, de professor universitário para professor do ensino secundário:

“[...] nós conhecemos mas, empiricamente. Nunca se fez um estudo para que se conhecesse essas necessidades específicas. Como estou na Escola Técnica, sei as necessidades de formação dos professores. É muito simples de saber, quando se encontra num livro de ponto sistematicamente faltas disciplinares, quando se formam as turmas e os critérios de formação das turmas são completamente absurdos, no sentido em que são trinta e cinco a trinta e sete alunos por turmas (...)”. É totalmente contra todos os critérios pedagógicos, porque a aprendizagem é um acto individual e a avaliação é um acto individual” (E6).

“Nós temos uma relação de amizade pessoal, (...) docente/docente; das pessoas e não das instituições. (...) Porque não há protocolo das instituições. Por exemplo, as nossas instituições quando têm necessidades de fazerem estágios, recorrem ao Ministério de Educação e o Ministério dá ordem. A nossa instituição não faz protocolos com as escolas, no sentido de ir lá proporcionar formações, ou trazer os professores para proporcionar uma formação qualquer, de curta duração, de umas horas; há necessidade de um estreitamento de relações entre as próprias instituições de educação. Porque há quase como que um divórcio; é o secundário é o secundário, é o superior é o superior” (E9).

Acrescenta-se que nunca se fez qualquer estudo para conhecer as dificuldades que as escolas secundárias se confrontam. As necessidades são conhecidas porque os professores do ensino secundário, de forma individual, por vezes, recorrem aos professores universitários a fim de expor eventuais necessidades e em algumas ocasiões para lhes pedir que os ajudem a solucionar esses problemas:

“Empiricamente eu conheço as necessidades, mas não há estudos que o digam. O Ministério está a funcionar sem esses crivos de avaliação que eu saiba. Posso estar errada, mas não acredito que tenha. Até que o próprio mecanismo de avaliação dos professores nas escolas secundárias não lhe permite fazer uma aferição real dessas necessidades” (E6).

“ [...] ainda no ano passado, eu me deslocuei a duas escolas para apoiar os pedagogicamente, porque os professores são meus amigos, porque me conhecem à muito tempo, porque vieram aqui a título pessoal pedir-me se me interessava em apoiar os a fazer a formação x, num grupo de professores que estavam a precisar”. (E9)

Neste sentido, apontam o dedo ao Ministério de Educação por esse desconhecimento, por não se sentirem apoiados para realizarem acções de formação junto das escolas. A avaliação dos professores tem sido negligenciada, e não tem sido utilizado como meio para se conhecerem as necessidades existentes:

“Na prática, faz-se a avaliação dos professores para constar e depois não tem as proporções devidas. Não é avaliar só por avaliar, mas para depois ver as medidas necessárias. Por outro lado a avaliação é feita a toa, pois não há observação de aulas dos professores, a assiduidade só por si não chega” (E6).

### **3.4. Sistema de Formação Contínua de Professores**

O quarto momento expõe a opinião dos entrevistados no que respeita à descrição do sistema de formação contínua de professores. As opiniões não são consensuais, distribuindo-se por três categorias. Por um lado, a quem aponte que seja “bom”, mas por outro lado, as formações contínuas são consideradas “esporádicas” e, em certos casos, considera-se que “não existe” um sistema de formação contínua de professores.

Relativamente a quem considera que o sistema de formação contínua seja “bom”, apresenta-se uma fundamentação que não justifica de todo que exista um bom sistema de formação contínua:

“Em termos gerais ela é boa, mas com algumas lacunas. Porque as vezes existem formações contínuas direccionadas para as ilhas onde não há institutos de formação. Muitas vezes pensa-se que São Vicente e Praia não precisam, mas há sempre a necessidade em todas as ilhas. Os professores que estão sedentos pedem. Mas há uns ou outros que não aprecem” (E7).

Quem aponta para existência de formações “esporádicas” fundamenta a sua afirmação, justificando que os que existem são derivados de protocolos com instituições estrangeiras e as

que foram feitos na altura da reforma do ensino, em 1996, para adaptação das novas disciplinas. Pelas seguintes afirmações, são visíveis esses factos:

“Sobre o ponto de vista oficial quase que não existe. Reside essencialmente em quê? As únicas disciplinas que fazem sempre formação contínua e que há uma preocupação sempre de formação contínua, são as disciplinas de Francês, por causa do projecto de francês e havia disciplina de inglês que era também apoiada. (...) Isso deriva de um protocolo que data de há muito tempo, em que França, Inglaterra e Estados Unidos apoiavam o ensino das duas línguas” (E9).

No entanto, acrescenta que:

“Oficialmente tem-se feito em algumas ocasiões, formação contínua em determinadas áreas, mas muito escassas, e não relacionadas com todas as disciplinas. Aquando da reforma de ensino em 1996, houve formação Adoc, para que alguns professores se adaptassem a novas disciplinas que iam ser leccionadas; mas depois parou por aí. Não houve continuidade dessa formação. (...) Esporadicamente pode aparecer uma coisa ou outra” (E9).

Outro entrevistado vem acrescentar a necessidade da formação contínua ter maior importância no ensino superior. Para isso,

“É preciso fazer muito mais. Deve-se pensar em ser uma prioridade (...). Como profissional, acho que tinham muito a ganhar com isso. Ter um corpo de investigação que desse para garantir uma melhor qualidade do ensino e da investigação científica” (E8).

Porém, para alguns entrevistados “não existe” formação contínua de professores. Essa posição é tomada porque na opinião dos entrevistados, acredita-se que formação contínua é mais do que formações casuais que vão aparecendo uma vez ou outra. São formações que deverão estar previstas e programadas pelas instituições:

“Creio que ainda está em embrião. Há formação de professores, mas não há uma formação contínua de professores. (...) A nível do secundário, não há formação contínua. Pelos menos nas escolas, não se sente que haja uma formação contínua. Porque o meu conceito de formação contínua é uma formação teórica mas, constantemente ligada a uma prática, e seguida. Não é um curso de vez em quando. Isso é capacitação, não formação. Capacitar implica formar. Mas a formação é muito mais do que uma simples capacitação” (E6).

“Não há formação contínua em Cabo Verde. Deveria haver um programa de formação contínua; e esse programa deveria estar nas instituições que fornecem formação para os futuros professores; porque deveria ser uma forma de complementar”.

### **3.5. Principais Mudanças na Formação Contínua**

O quinto e último momento vem a propósito da questão colocada a fim de saber quais as principais mudanças que devem ser feitas na formação contínua de professores em Cabo

verde. As respostas dos inquiridos agrupam-se em três categorias: nível “curricular”, nível das “instalações” e nível da “cedência” de responsabilidades.

De acordo com os inquiridos, é necessário uma mudança a nível “curricular” na formação contínua, na medida em que é preciso a concepção de programas de formação acessíveis todos os professores e que possibilitem ter a noção das reais necessidades do ensino secundário. E para isso, é preciso:

“Primeiro, repensá-la. Depois fazer levantamentos no terreno das reais necessidades que o sistema secundário tem. A partir daí, elaborar de acordo com as necessidades um programa de formação não só a nível de competências académico/científicas como também de competências profissionais, (...)” (E6).

Na mesma linha de ideia, outro entrevistado reforça dizendo que:

“Na minha opinião, em primeiro de tudo nós precisamos de fazer um planeamento estratégico da formação. Precisamos ter consciência, primeiro do número de professores que temos, dos anos de ensino que têm, do número de formações que já fizeram, para podermos começar a fomentar novas formações. Precisamos criar na nossa mente, na nossa dinâmica, o processo contínuo de formação. Anualmente, oferecer formações para que os professores possam fazer realmente a formação contínua” (E9).

No que respeita às mudanças ao nível da “instalações” das instituições, essa observação é feita porque, frequentemente, as instituições de formação não funcionam em instalações próprias. Funcionam com escassas condições, as salas de aula, os laboratórios, as bibliotecas, os gabinetes dos professores:

“Como é possível fazer uma formação contínua de professores nessas áreas com falta de meios? Ou seja quando não existe laboratórios, (...). No início houve uma intervenção que ficou por ali além e que recuou por falta de meios pois a sua manutenção era cara” (E8).

Por último, outro ponto, considerado por três dos entrevistados, diz respeito à “cedência” de responsabilidades do Ministério às Instituições de formação, proporcionando-as uma maior autonomia nas suas decisões e relações com eventuais parceiros de formação. Este processo seria levado a cabo, na opinião dos entrevistados, segundo as seguintes posições:

“Para mim esta formação contínua deveria ser com uma Lei. Obrigatória. O Ministério de Educação poderia estudar como fazer isso, delegar à UNICV, receber o relatório de participação que depois iria constar e influenciar na avaliação dos professores” (E7).

Para isso, “o Ministério da Educação deveria propor às escolas públicas e privadas campos de investigação para serem estudados. A formação contínua de professores é uma



dessas áreas que deveriam ser investigadas” (E8). E como forma de ultrapassar as dificuldades que vão aparecendo é preciso descer às escolas secundárias e conhecer as suas necessidades. Neste sentido,

“Como não temos um plano, poderiam ser formações curtas, mas objectivas; lá onde sentimos que há mais necessidades; para depois irmos alargando a pouco e pouco. (...). Deveríamos partir para um novo conceito de instituição de formação (...). Admitindo que formação é permanente. Passa pelo estreitamente das relações institucionais entre escolas do ensino secundário e instituição de formação do ensino superior. A partir daí então, vir-se-ia programar tudo. Só assim é que nós teremos realmente uma formação contínua dos docentes” (E9).

#### 4. Discussão dos Resultados

A realização deste projecto de investigação teve por base um problema central que diz respeito às necessidades de formação de professores sem formação pedagógica, em exercício da docência no ensino secundário em Cabo Verde, e suas implicações na qualidade do ensino ministrado, e de que modo os professores com formações específicas encaram a formação contínua na sua profissão.

A fim de compreendermos esta realidade, foram definidos objectivos que nos permitiram concretizar o rumo da investigação, nomeadamente: I) enquadrar a formação inicial e contínua de professores no sistema educativo Cabo-verdiano; II) identificar questões problemáticas na formação inicial e contínua de professores de Cabo Verde; III) estudar as representações dos professores de diferentes categorias profissionais e com formações distintas de Cabo Verde face à formação científico-pedagógico e suas repercussões no seu desempenho profissional; IV) estudar as representações de responsáveis pela formação inicial e contínua.

De acordo com os objectivos traçados, tivemos que enquadrar a formação inicial e contínua de professores no sistema educativo Cabo-verdiano, o que nos permitiu ter uma visão mais alargada dessa realidade. Constatámos que a opção pela formação inicial de professor na maior parte das vezes tem sido encarada como uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho. No entanto, para os que não têm o ensino como formação de base, “dar aula” é visto como a única forma de entrar no sistema laboral e, por essa razão, em certos casos entende-se que “para ensinar qualquer um serve”. Tal como aponta, Formosinho (2009: 33), o professor é representado como o que dá aulas, que subjaz uma “representação do ensino como uma

actividade que não requer preparação profissional específica, (...), bastando para tanto expor na aula as rubricas do programa”.

Na perspectiva de Afonso (1999: 83-84), as crescentes mudanças verificadas pela globalização económica e cultural e consequentemente perda da centralidade do Estado enquanto instância de regulação social, fazem com que haja alterações nas políticas educativas, pois essas sofrem influências e pressões do exterior. Acrescenta-se, ainda, que essas mudanças nas políticas educativas advêm, em parte, da natureza da política do Estado, bem como do contexto interno do país.

Cabo Verde, face a essas crescentes transformações, tem tentado acompanhar esse processo, que tem-se traduzido no alargamento da escolaridade obrigatória, na criação de novas escolas secundárias, no surgimento de universidades públicas e privadas. No entanto, essas transformações não têm sido acompanhadas por políticas educativas que permitam um maior enquadramento dessas mudanças na formação inicial e contínua de professores da realidade sócio-económica do país. Existe um descrédito quase geral, por parte dos inquiridos face às condições fornecidas pelas instituições de ensino superior, e falta de formação complementar aos docentes que se encontram no activo.

Segundo Day (1999: 16-17), os professores são um dos responsáveis pelas transições de valores, conhecimentos, ou seja, na preparação dos alunos que virão a desempenhar variadíssimos papéis na construção da sociedade. Para isso, deverão estar preparados com formações adequadas, ter um papel activo na sua formação ao longo da vida e incrementar esse gosto nos seus educandos. Para isso é necessário accionar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores ao longo da sua carreira que lhes permitem constituir destrezas profissionais capazes de enfrentar as diferentes motivações e disposições que movem os seus educandos.

A problemática da investigação deste estudo centra-se na seguinte interrogação: como se posicionam, em termos de representações, os professores do ensino secundário em Cabo Verde face às necessidades de formação inicial e contínua para o exercício da docência?

Os resultados do estudo demonstram que a maioria dos professores das escolas secundárias entende que a forma como o ensino secundário está estruturado consegue

responder razoavelmente/suficientemente às necessidades da população estudantil, acreditando que existem boas capacidades científicas/pedagógicas do corpo docente nas suas escolas. Face a esses resultados, e de acordo com as respostas às questões de respostas livre, existe uma clara contradição de opiniões que resumem ao facto de os professores não pretenderem “denegrir” a imagem da sua escola, embora tenham a noção das suas limitações. Dai que apontem o dedo ao sistema de formação inicial e contínua como sendo a principal precursora de um sistema de ensino deficitário, que está na base dos principais problemas do ensino secundário.

Os professores são de opinião que as instituições de formação se encontram capacitadas para a formação inicial (via do ensino). Porém, ao serem confrontados com a questão “de que modo reestruturaria o sistema de formação inicial”, apontam como ponto principal a filtragem de formandos nas instituições, o alargamento da formação às práticas pedagógicas com vista a um maior envolvimento e familiarização dos formandos à realidade educativa, maior rigor nos domínios científicos, didácticos e pedagógicos, tendo em conta aspectos como, formação pessoal, humana e ética profissional. De igual modo, consideram ser necessário realizar estudos no terreno com vista a saber em que áreas se encontram os maiores défices de formação.

Relativamente à formação contínua, os professores são unânimes em apontar a “inexistência” de um sistema de formação contínua em Cabo Verde. Os professores em exercício para se capacitarem, recorrem por iniciativa própria às instituições de formação e quando vivem fora das ilhas com essas instituições, são obrigados a deslocar das suas ilhas ou então ficam privados de formações. Assim, a maioria dos professores, após terminarem a sua formação inicial, passa longos períodos sem qualquer tipo de formação, desprovidos de actualizações, o que os leva a utilizar as mesmas metodologias durante anos.

Neste sentido, devido à natureza insular do país, os professores apontam como solução para a minimização desse problema, uma reestruturação dos programas de formação, aposta nas novas tecnologia, nomeadamente na formação *e-learning*, que consiga englobar um maior número de professores com vista a um maior estímulo e envolvimento desses.

As perspectivas dos directores das cinco escolas secundárias analisadas, relativamente às necessidades existentes de formação de professores, estão em consonância com muitos aspectos ponderados pelos professores das mesmas escolas. No entanto, foram confrontados no sentido de caracterizarem um bom professor e todos apontaram, como uma das principais características, a “postura” adoptada pelo professor. Este aspecto foi muito valorizado, pois, entende-se que, a forma como um professor se apresenta perante os seus alunos e comunidade educativa é preponderante, no sentido em que é mais do que um transmissor de conhecimentos, tornando-se num espelho de questões sociais.

Os directores, tal com os professores, são da opinião que as instituições de formação têm capacidades para responder às necessidades dos formandos, mas que precisam de ser reestruturados a vários níveis, nomeadamente dos requisitos de entrada, a nível dos currículos/metodologias e das infraestruturas. Relativamente à formação contínua, os directores têm clara noção da sua importância na valorização do docente, ainda bastante negligenciada pelo Ministério de Educação. Apontam como solução do problema, a aposta em novos currículos/metodologias, na descentralização das instituições de formação, no acompanhamento dos professores pós-formação e em dar prioridade a certas áreas de formação.

Para isso, consideram relevante outro tipo de relacionamento entre as escolas secundárias e as instituições de formação. Existindo uma maior cooperação, consegue-se entender com maior fiabilidade e rigor os problemas com que as escolas secundárias se confrontam no dia-a-dia.

Além dos professores das escolas secundárias e dos seus directores, foram recolhidas e analisadas opiniões de professores universitários que estão profundamente ligados ao problema. Estes não consideram de “bom” ou “mau” o que as instituições de formação têm para oferecer. São muito directos em apontar os problemas que têm de enfrentar, nomeadamente as fracas condições de instalações e a falta de bases que alguns alunos levam da formação básica ao ensino superior. Porém, referem as suas limitações ao nível curricular/metodológico nomeadamente à componente prática, à formação humana, às exigências avaliativas. Acreditam que, tendo outras condições, caso de boas bibliotecas, melhores laboratórios, maior aposta no tempo de estágio académico ou profissional, as lacunas existentes poderiam ser ultrapassadas.

No que respeita à formação contínua, a maioria dos professores universitários é da mesma opinião que os outros inquiridos, considerando que a formação contínua é quase inexistente. Para alguns deles, existem acções de formação pontuais a nível do francês, inglês e do português, pela simples razão de estarem envolvidos em projectos financiados por cooperações estrangeiras. Outros consideram que não existe formação contínua de professores, afirmando que a formação casual não pode ser considerada formação contínua.

Como forma de ultrapassar esta situação, muitos professores universitários partilham a mesma opinião dos directores das escolas secundárias. Deve haver uma maior aproximação das instituições de formação às escolas secundárias, pois nunca se fez qualquer estudo a fim de conhecer melhor as necessidades de formação existentes. Para isso, consideram que deveria haver cedência de responsabilidades do Ministério de Educação às instituições de formação, facultando-lhes maior autonomia como eventuais parceiros de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Este ponto está organizado em dois momentos. Num primeiro, são referidas as conclusões resultantes das análises feitas anteriormente, um conjunto de sugestões e recomendações que são pertinentes para o tema em questão; num segundo, são identificadas algumas limitações do estudo.

## Conclusões

Em Cabo Verde, os grandes desafios da educação aconteceram com a implementação da Reforma Educativa de 1990, resultante da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, impulsionada pelas mudanças políticas económicas e sociais e consequente alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos. Estas medidas vieram impulsionar a necessidade de recrutamento de pessoas para o exercício da docência nas escolas secundárias, muitas delas sem capacidades científico/pedagógicas para os desafios propostos.

No entanto, houve um aumento significativo de procura de cursos de formação inicial de professores, o que veio a provocar alterações na estrutura do sistema educativo que não foram acompanhadas por políticas de formação de professores nem condições adequadas que estivessem em congruência com os novos desafios. Realça-se ainda que essas situações se mantiveram e em certos casos ainda se mantêm nos dias de hoje, o que tem condicionado a qualidade das formações ministradas.

Pela análise dos dados feitas, pudemos constatar que o corpo docente das escolas secundárias em Cabo Verde tem uma população maioritariamente jovem, com idades compreendidas entre os 26 aos 35 anos e com menos de cinco anos de serviço. Mais de metade dos professores respondentes não possuem qualquer formação complementar a sua formação inicial e quase metade dos professores acumulam disciplinas dos vários ciclos de ensino.

Um aspecto que quisemos realçar é o das motivações que movem os professores sem formação científico/pedagógicas para o ensino. Relativamente a este facto, existe uma clara discordância de opiniões entre os inquiridos professores, directores e formadores. Tratando-se de pessoas formadas em outras áreas que vêem na docência uma saída para estarem no activo, não se sentem realmente motivadas no desempenho da função, tendo em conta que não estão a desempenhar a profissão para a qual se formaram. No entanto, opiniões contrárias também são ponderadas, pois, no entender de alguns inquiridos, ter uma formação de professor não é sinónimo de ser um bom professor, um professor motivado para aquilo que faz. Tem-se verificando, em muitos casos, sucesso de docentes que não têm essa componente pedagógica, mas que se esforçam para melhor desempenhar o papel de professor.

Nos últimos anos, tem havido muita afluência na procura dos cursos de formação de professores. No entanto, isso não quer dizer que todas as áreas disciplinares têm sido contempladas em igual número na formação de docentes. Verifica-se um grande défice de docentes nas áreas científicas, mas precisamente nas disciplinas de Física e Química, o que tem contribuído para o recrutamento de pessoas de outras áreas de formação que não a docência para leccionarem essas disciplinas.

As escolas secundárias deparam com a situação de gerir um corpo docente variado e diferenciado no que respeita a sua formação de base. A questão experiência/formação dos professores é um critério essencial na gestão dos recursos humanos docentes. Face a isso, as escolas são obrigadas a criar estratégias de gestão que possibilitem a inclusão em todos ciclos professores com formação científico/pedagógica, mas na maioria das vezes quando há falta de professores formados, são obrigados a ir buscar pessoas com outras formações de base. Para colmatar as carências pedagógicas desses professores, as escolas tentam enquadrar esses professores em equipas de trabalho com professores que já têm essa componente experiência/formação a fim de reforçarem os défices científico/pedagógicos.

Apesar de haver discordância de opinião relativamente a muitos aspectos do sistema educativo, a quase totalidade dos inquiridos concorda que a falta de formação inicial ou contínua dos professores é um problema nacional que precisa de ser resolvida com urgência. A formação inicial de professores tem sido negligenciada em muitos casos, havendo situações de facilitismos nas instituições de formação, que apresentam pouco rigor na preparação dos formandos, aliados ao facto desses em muitos casos chegarem à formação superior com poucas bases do ensino secundário. A formação contínua de professora é considerada uma “miragem” para a quase totalidade dos professores, no sentido em que consideram que não existe formação contínua de professores em Cabo Verde. Os professores saem dos cursos de formação de professores e passam anos sem terem qualquer formação complementar a sua formação inicial. Não existe colaboração entre as escolas secundárias e as instituições de formação, no sentido de se cooperarem nas questões da formação ou inovações metodológicas que vão surgindo no campo da educação.

Na maior parte das vezes, os professores, por iniciativa própria, procuram cursos complementares à sua formação, em instituições de formação superior, verificando muito pouca



interferência do Ministério da Educação na requalificação desses profissionais. Tratando-se de um país insular e concentrando as instituições de formação nas ilhas de Santiago e São Vicente, torna-se difícil para os docentes das restantes sete ilhas terem acesso a essas formações. É neste sentido que os professores dessas ilhas se sentem esquecidos e de certa forma marginalizados em relação aos seus colegas.

A falta de formação científico/pedagógica, a necessidade de requalificação dos professores e a inexistência de meios adequados e professores qualificados em áreas específicas são os pontos considerados gritantes do dia-a-dia das escolas secundárias. Muitos professores nas escolas secundárias, apesar da sua formação científica e técnica, não têm formação pedagógica e muitos já estão há vários anos no ensino. Esta necessidade é revelada por todos os directores das escolas e consideram urgente uma mudança nas políticas educativas viradas para esse campo. Deparam-se com défices dos meios disponíveis nas escolas, situações que se agravam quando são escolas do interior das ilhas periféricas, onde em muitos casos não existe uma biblioteca, laboratórios, ou total desconhecimento por parte do Ministério dos problemas que mais afectam essas escolas.

As práticas de avaliação, tanto dos alunos como dos professores, são pontos fundamentais num sistema educativo. Dos dados que obtivemos, constatamos que as práticas de avaliação são processos contínuos que estão condicionados segundo os inquiridos, por vários factores como as instituições de formação de professores, as escolas secundárias, as capacidades dos professores, a subjectividades das avaliações e as directrizes dos Ministério da Educação.

Ao pronunciarmos sobre o contexto actual das escolas secundárias, e todas as circunstâncias que as envolvem, temos de ter em atenção que foi com essas mudanças que surgiu o ensino superior em Cabo Verde. Inicialmente por iniciativa privada, “tendo crescido sem visão universitária, nem estratégia de defesa consistente do interesse público, nem plano de longo prazo”<sup>56</sup> que resultaram na emergência de instituições de ensino superior privados com níveis de rigor e exigências baixos.

---

<sup>56</sup> Tolentino (2007: 266)

Além dos objectivos que propusemos a atingir com o estudo, achamos pertinente fazer uma série de sugestões e recomendações aos responsáveis pela educação em Cabo Verde, como forma de sensibilização para um maior investimento na formação inicial e contínua de professores.

No que respeita à formação inicial de professores, é importante haver uma revisão dos modelos de formação, que proporcione aos formados uma outra exposição às práticas educativas de forma a se poderem construir como professores reflexivos, que irão deparar com turmas superlotadas e com todas as dificuldades que delas advém. Os programas de formação também necessitam de ser reestruturados de acordo com as exigências actuais, voltados para as necessidades do mercado de trabalho

É necessário considerar os níveis de rigor das instituições de formação, principalmente das instituições privadas que têm tendência para facilitar nos processos de avaliação dos seus formandos, aliados ao facto de possuírem carências a nível das infraestruturas, equipamentos e formadores pouco qualificados.

A formação contínua de professores, como factor preponderante num sistema de ensino, deveria ter outro papel no sistema de educação em Cabo Verde. Pudemos constatar que este sistema é muito deficitário e, nalguns casos, inexistente. Os professores não se sentem apoiados pelo Ministério da Educação na elaboração de programas de formação contínua, que responda às necessidades insulares do país. Não existe uma aproximação às suas escolas, a fim de serem conhecidas as dificuldades existentes no dia-a-dia. Não existe um estudo no sentido de saber que áreas são verificados os maiores défices de formação. Aposta-se muito pouco nas novas tecnologias que seriam uma forma de aproximação das ilhas periféricas aos centros de formação.

Com as conclusões e sugestões apresentadas, pensamos que conseguimos problematizar as necessidades de formação inicial e contínua dos professores no ensino secundário em Cabo Verde, contribuindo, assim, para uma outra visão sobre a educação nesse pequeno país insular.

No entanto, da realização deste trabalho decorrem algumas limitações. A recolha de dados decorreu entre Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009, que coincide com a época natalícia

e consequentes férias da época. Tendo em conta este facto, no que toca aos inquéritos por questionários aplicados aos professores, não tivemos o retorno que esperávamos, ainda que esteja dentro das percentagens aceitáveis (55,2%). Deste modo, o estudo não envolveu a maioria dos professores, que pudessem dar um maior contributo na percepção das necessidades de formação.

Por outro lado, teria sido mais completo se pudesse dar voz aos encarregados de educação, aos alunos do ensino secundário, bem como aos alunos universitários, futuros professores. Tendo em conta o tempo disponível para a realização da dissertação e disponibilidade das pessoas em atender, entendemos que foram feitos os possíveis no sentido da concretização dos objectivos definidos.

## BIBLIOGRAFIA

---

## Referencias Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1999). Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In* Maria Teresa Esteban (orgs), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- ABREU, Isaura & ROLDÃO, Maria do Céu (1989). A evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. *In* Eurico Lemos Pires, *et al.* (1989), *O ensino básico em Portugal*. Porto: ASA, 41-94.
- ALMEIDA, Fortunato de (1967). *História da Igreja em Portugal*. Porto: Portucalense.
- ALMEIDA, Leandro S. & FREIRE, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- AZEVEDO, Ávila de (1958). *Política do Ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- BARBETTA, Pedro A. (2002). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- BARBIER, J. M. (1985). *Avaliação em formação*. Porto: Editora Afrontamento.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- CABRAL, Amílcar (1976). *Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta. A Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova, vol I.
- CARNEIRO, Roberto et. al. (1987). *A Educação na República de Cabo Verde: Análise Sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol I.
- CARNEIRO, Roberto et. al. (1988). *A Educação na República de Cabo Verde: Análise Sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol II.
- CARVALHO, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, Adriana. (1998). *Ensino Básico Integrado*. Praia: Instituto Pedagógico.
- CARVALHO, Adriana. (2006). *A Memória Educativa Recuperada de Cabo Verde Boletim*. Praia: Centro Cultural Português/ IC Praia.
- CARDOSO, Sílvia M. (2003). *Reforma e/ou Inovação Curricular: Um projecto de Ensino Básico Renovado para Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.
- CARDOSO, Manuela (2007). *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Educação Infra-estruturas como factores de desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- COSTA, António F. (1999). A Pesquisa de Terreno em Sociologia, *In* A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Editora Afrontamento.
- DAY, Christopher (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores. os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DELORS, Jacques (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA
- ESTEVES, Manuela (2007). Formação e Professores: das concepções às realidades. *In* Conselho Nacional de Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Lisboa: Ministério da Educação: 149-206.

- ESTEVES, Manuela (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- ESTRELA, Albano & NÓVOA, António (orgs) (1999). *Avaliação em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Manuel (1973). *A Aventura Crioula ou Cabo Verde numa Síntese Cultural e Étnica*. Lisboa: Plátano Editora.
- FORMOSINHO, João (1986). Quatro modelos de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *In Colóquio Luso-Francês sobre as Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento – Ministério da Educação, 82-106.
- FORMOSINHO, João & FERREIRA, Fernando I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. *In J. Formosinho, (Coord.), Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 19-36.
- FLORES, M<sup>a</sup> Assunção. (2003). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. *In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, (Orgs.), Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 127-160.
- DE KETELE, J. M., et al. (1988). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HADJI, Charles. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, (coop.) (Ciências da Educação).
- HILL, Manuela M. & HILL, Andrew (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- IMBERNÓN, Francisco (1994). *Formación y el Desarrollo Profesional: Hacia Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- MARCELO, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MEDINA, Antonio & MOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> Concepcion (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MÓNICA, Maria F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- NÓVOA, António (1997). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PACHECO, José A. (1995a). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. (1995b). *Formação de Professores. Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, José A. & FLORES, M<sup>a</sup> Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LUC Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, António S. (1961). *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- RIBEIRO, António C. (1993). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.



- SAUL, Ana Maria. (1991). *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- SILVA, António C., et al. (1995). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, (vol. II).
- SILVA, Jorge N. (2003). A formação contínua de professores. Contradições de um modelo. *In* M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, (Orgs.), *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 105-125.
- STUFFLEBEAM, D. (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York.
- STUFFLEBEAM, D. e SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 175 – 233.
- VALA, Jorge (1999). A Análise de Conteúdo, *In* A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Editora Afrontamento.
- VARELA, Bartolomeu (2006). *Manual de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo*. Praia: ISE.
- TEIXEIRA, Anísio S. (1953). *A Educação para a Democracia – Introdução à Administração Educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- TOLENTINO, André C. (2007). *Universidade e Transformação Social nos pequenos Estados em Desenvolvimento: o Caso de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAM, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, Miguel A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

## Documentos Consultados

- Ministério da Educação Ciência e Cultura, Sector da Educação. (1996): Plano estratégico para o Ensino Secundário de Cabo Verde.
- Ministério da Educação, Ciência e Cultura. (1997): Avaliação do Sistema Educativo. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- VARELA, Bartolomeu (2006). *Manual de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo*. Praia: ISE
- <http://www.minedu.gov.pt> (Gabinete de Estudos e Planeamento)

## Legislação Referenciada

- Decreto-Lei nº 40 198 de 16 de Julho de 1955 – Cria o Liceu Gil Eanes na Praia.
- Decreto-Lei nº 40.198, de 22 de Junho de 1955 – Cria a Escola Técnica Elementar do Mindelo.
- Decreto-Lei nº 41.604, de 1 de Maio de 1958 – Escola Técnica Elementar do Mindelo elevada a Escola Industrial e Comercial do Mindelo.
- Diploma Legislativo nº 1 724, de 23 de Setembro de 1970 – estabelece as categorias de professores conforme formação. Regula a formação de professores
- Decreto-Lei nº 33/75 – O governo elimina o ensino pré-primário em favor da alfabetização de adultos.
- Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde (Lei nº 103/III/1990).

# ANEXOS

---

# ANEXO I

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

---

# Lei de Bases do sistema educativo

**Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro**

**Lei nº 103/III/90**  
**de 29 de Dezembro**

Por mandato do Povo, a Assembleia Nacional Popular, decreta nos termos da alínea b) do artigo 58º da Constituição, o seguinte:

**CAPÍTULO I**

**Disposições fundamentais**

Artigo 1º  
(Objecto da Lei)

A presente Lei de Bases define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o particular.

Artigo 2º  
(Âmbito do sistema educativo)

O sistema educativo abrange o conjunto das instituições de educação que funcionem sob a dependência do Estado ou sob sua supervisão, assim como as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades.

Artigo 3º  
(Competência)

1. A coordenação e supervisão da política educativa e do funcionamento do respectivo sistema são da competência do Ministério da Educação.
2. Cabe ao Ministério da Educação assegurar que todas as instituições educativas oficiais e particulares observem as disposições relativas aos princípios, estrutura, objectivos e programas em vigor no ensino público e aos demais programas de índole especializada, competindo-lhe ainda definir as condições de validação dos respectivos diplomas para efeito de obtenção de equivalência.

Artigo 4º  
(Direitos e deveres no âmbito da educação)

1. Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.
2. A família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação.
3. O Estado, através do Ministério da Educação e seus órgãos competentes, dinamizará por diversas formas a participação dos cidadãos e suas organizações na concretização dos objectivos da Educação.
4. O Estado promoverá progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar.
5. O Estado criará dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis.
6. Em ordem a assegurar as condições necessárias à fruição dos direitos e ao desempenho dos deveres dos cidadãos em matéria educativa, o Estado deverá velar pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema público de educação, com prioridade para a escolaridade obrigatória.
7. O ensino particular observará o disposto na presente lei quanto aos princípios, estrutura e objectivos da educação, sem prejuízo da prossecução de finalidades específicas e de modalidades de organização que lhe sejam legalmente autorizadas.

8. Um subsistema de educação extra-escolar promoverá a elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e formação profissional.

## **CAPÍTULO II**

### **Objectivos e princípios gerais do sistema educativo**

#### **Artigo 5º**

(Objectivos e princípios gerais)

1. A educação visa a formação integral do indivíduo.
2. A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.
3. No quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental.
4. A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

#### **Artigo 6º**

(Livre acesso ao sistema educativo)

O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível sócio-económico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um.

#### **Artigo 7º**

(Educação e desenvolvimento nacional)

O sistema educativo e as suas estruturas devem estar estreitamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às colectividades e autarquias locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento cultural, económico e social do país.

#### **Artigo 8º**

(Funcionalidade da educação)

O processo educativo integra a formação teórica e a formação prática, contribuindo em geral para o desenvolvimento global e harmónico do país e, em particular, para o desenvolvimento da economia, do bem-estar das populações e para a realização pessoal do cidadão.

#### **Artigo 9º**

(Educação e identidade cultural)

1. A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdianas.
2. Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, com manifestação privilegiada da cultura.

#### **Artigo 10º**

(Objectivos da política educativa)

1. São objectivos da política educativa:
  - a) Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;
  - b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;

- c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material;
  - d) Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento sócio-económico;
  - e) Promover a criatividade, a inovação e a investigação como factores de desenvolvimento nacional;
  - f) Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
  - g) Reforçar a consciência e unidade nacionais;
  - h) Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do património nacional;
  - i) Contribuir para o conhecimento e o respeito dos Direitos do Homem e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade;
  - j) Fomentar a participação das populações na actividade educativa.
2. Os objectivos da política educativa entendem-se, adequam-se e executam-se de harmonia com as linhas orientadoras da estratégia de desenvolvimento nacional.

Artigo 11º  
(Processo educativo)

1. A escola cabo-verdiana deve ser um centro educativo capaz de proporcionar o desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida da sociedade.
2. São tarefas fundamentais da escola e do processo educativo que nela se desenvolve:
- a) Proporcionar à geração mais jovem a consciência crítica das realidades nacionais;
  - b) Desenvolver e reforçar em cada indivíduo o sentido patriótico e a dedicação a todas as causas de interesse nacional;
  - c) Desenvolver o apreço pelos valores culturais e nacionais e o sentido da sua actualização permanente;
  - d) Estreitar as ligações do ensino e da aprendizagem com o trabalho, favorecendo a assimilação consciente dos conhecimentos científicos e técnicos necessários ao processo global do desenvolvimento do país;
  - e) Incentivar o espírito criativo e a adaptação às mutações da sociedade, da ciência e da tecnologia no mundo moderno;
  - f) Promover o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais.



## **CAPÍTULO III**

### **Sistema educativo**

#### **Artigo 12º (Estrutura e Organização)**

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.
2. A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família.
3. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.
4. A educação extra-escolar engloba as actividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

#### **SECÇÃO I Educação pré - escolar**

#### **Artigo 13º (Caracterização e âmbito)**

1. A educação pré-escolar enquadra-se nos objectivos de protecção da infância e consubstancia-se num conjunto de acções articuladas com a família visando, por um lado o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar.
2. A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

#### **Artigo 14º (Objectivos)**

São objectivos essenciais da educação pré-escolar:

- a) Apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança;
- b) Possibilidade à criança a observação e a compreensão do meio que a cerca;
- c) Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- d) Facilitar o processo de socialização da criança;
- e) Favorecer a revelação de características específicas da criança e garantir uma eficiente orientação das suas capacidades.

#### **Artigo 15º (Organização)**

1. A rede de educação pré-escolar será essencialmente da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes.
2. A educação pré-escolar faz-se em jardins-de-infância ou em instituições análogas oficialmente reconhecidas.

3. O Estado definirá normas pedagógicas e técnicas a aplicar na educação pré-escolar.

## **SECÇÃO II** **Educação escolar**

### SUB-SECÇÃO I

#### Ensino Básico

##### Artigo 16º (Caracterização)

1. Ensino básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos.
2. O ensino básico constitui um ciclo único e autónomo.
3. O ensino básico postula a integração da escola na comunidade.

##### Artigo 17º (Obrigatoriedade)

1. O ensino básico é universal e obrigatório.
2. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro.
3. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina em idade a fixar por decreto do Governo.

##### Artigo 18º (Encargos de frequência)

Os encargos de frequência do ensino básico serão suportados pelo Estado e pelas famílias, sem prejuízo do disposto nos artigos 62º nº 3 e 7 1º deste diploma.

##### Artigo 19º (Objectivos)

São objectivos do ensino básico:

- a) Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;
- b) Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;
- c) Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;
- d) Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;
- e) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;
- f) /) Desenvolver as qualidades físicas em ordem a possibilitar o bem-estar mediante o aperfeiçoamento psicomotor e a realização dos valores desportivos;
- g) Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- h) Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética;

- i) Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo;
- j) Promover o conhecimento, apresso e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

**Artigo 20º**  
**(Organização)**

1. O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração.
2. A primeira fase do ensino básico abrangerá actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, enquanto que a terceira visará o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.
3. A estrutura curricular do ensino básico obedece aos seguintes princípios:
  - a) Unidade curricular;
  - b) Integração disciplinar.
4. As três fases do ensino básico são asseguradas em regime de professor único.
5. O ensino básico é ministrado em escola designadas por escolas básicas.
6. Em determinadas escolas básicas serão reforçadas componentes de ensino artístico de acordo com os princípios a estabelecer em diploma próprio.
7. As escolas básicas deverão ainda desenvolver actividades que sejam predominantes no meio em que se inserem.
8. Aos alunos que terminarem, com aproveitamento, a escolaridade básica será atribuído o respectivo diploma.

**SUBSECÇÃO II**  
**Ensino secundário**

**Artigo 21º**  
**(Caracterização)**

1. O ensino secundário dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.
2. O ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida activa e, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho.
3. De acordo com as capacidades de acolhimento existente, as exigências da qualidade do ensino a ministrar e as necessidades de desenvolvimento do país, serão definidas as condições de acesso e permanência nos diversos níveis do ensino secundário.

**Artigo 22º**  
**(Objectivos)**

São objectivos do ensino secundário:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;

- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) /) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras.

#### Artigo 23º (Organização)

1. O ensino secundário com a duração de seis anos organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada;
  - a) Um 1º Ciclo ou Tranco Comum;
  - b) Um 2º Ciclo com uma via geral e uma via técnica.
  - c) Um 3º Ciclo com uma via geral e uma via técnica.
2. O ensino secundário é ministrado em escolas secundárias.
3. Aos alunos que terminarem com aproveitamento o ensino secundário será atribuído o respectivo diploma; um certificado sancionará o fim do 1º e dos 2º ciclos.
4. As vias de ensino geral e técnico interpenetram-se através de um regime de equivalências a estabelecer em legislação própria.

#### Artigo 24 (1º Ciclo)

1. O 1º Ciclo ou Tronco Comum compreende os 7º e 8º anos de escolaridade.
2. Este ciclo visa, pela sua organização curricular, aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento de estudos.
3. No termo do 1º ciclo os alunos poderão optar pela via do ensino geral ou pela via do ensino técnico.
4. Os alunos que tenham obtido aprovação no 1º ciclo poderão ingressar em sistemas de formação extra-escolar que lhes permite a obtenção de uma qualificação profissional, em condições a definir em legislação própria.

#### Artigo 25º (Via de ensino secundário geral)

1. A via de ensino geral visa fundamentalmente a preparação para o prosseguimento de estudos, facilitando também a adaptação do aluno à vida activa.
2. A via de ensino geral é organizada em dois ciclos que correspondem respectivamente, aos 9º e 10º anos e aos 11º e 12º anos de escolaridade.
3. O 2º ciclo aprofundará e alargará os conhecimentos e aptidões obtidos no anterior percurso escolar, de acordo com os planos curriculares a definir nos termos do artigo 71º.

4. O 3º ciclo é organizado por áreas visando a inserção na vida activa ou o prosseguimento de estudos e envolve, em termos curriculares, disciplinas comuns, obrigatórias e optativas.

Artigo 26º  
(Via de ensino secundário técnico)

1. A via de ensino técnico visa fundamentalmente a preparação para o ingresso na vida activa.
2. A via de ensino técnico organiza-se em dois ciclos que correspondem, respectivamente, aos 10º anos e aos 11º e 12º anos de escolaridade.
3. O 2º ciclo abrangerá as áreas de formação geral, tecnológica e oficial, de acordo com o plano curricular a definir nos termos do artigo 70º.
4. O 3º ciclo organiza-se em moldes idênticos aos do 2º ciclo dando continuidade e reforçando os conhecimentos nas especialidades e ramos anteriormente escolhidos.
5. Cada um dos ciclos de ensino técnico conferirá certificados ou diploma que permitem, mediante condições a estabelecer em diploma próprio, o acesso ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na formação complementar profissionalizante.
6. Poderão os alunos frequentar, no final de cada ciclo de ensino técnico, uma formação complementar profissionalizante que permita a obtenção de qualificação profissional e respectivo certificado.
7. A formação complementar profissionalizante a que se refere o número anterior poderá ser organizada tanto em instituições escolares como no âmbito do sistema de formação extra-escolar.

Artigo 27º  
(Formação Artística)

1. Os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar cursos de índole artística.
2. Estes cursos terão uma organização curricular e regras de funcionamento próprias de acordo com a sua especificidade, a definir em diploma próprio.
3. Os cursos de formação artística abarcarão as actividades artísticas mais significativas para o desenvolvimento cultural do país e a sua rede e colar será definida em função da evolução dessas actividades.
4. Aos alunos que terminarem com aproveitamento, os cursos de formação artísticas será atribuído o competente diploma.

**SUBSECÇÃO III**  
**Ensino médio**

Artigo 28º  
(Caracterização)

1. O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.
2. Às instituições de ensino médio caberá a realização de tarefas de formação e de ligação às actividades económicas do país.
3. As estruturas de ensino médio deverão Ter uma organização flexível que possibilite o ingresso de candidatos oriundos de diversas proveniências.

Artigo 29°  
(Objectivos)

São objectivos do ensino médio:

- a) Desenvolver a criatividade e a capacidade de análise, de inovação, de investigação e de decisão;
- b) Assegurar uma preparação específica que permite ao aluno uma inserção harmoniosa nos sectores profissionais;
- c) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo moderno e em especial, o entendimento da realidade nacional;
- d) Prestar serviços especializados à comunidade em que se insere e estabelecer com ela acordos de cooperação recíproca;
- e) Incentivar o trabalho de pesquisa e de projecto visando o desenvolvimento da sociedade e a inserção dos diplomados na vida activa.

Artigo 30°  
(Organização)

- 1. O ensino médio tem uma duração de pelo menos três anos.
- 2. Podem ingressar no ensino médio os estudantes que possuam o 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica.
- 3. Os estudantes que possuam o 12º ano, via geral ou técnica poderão ingressar no ensino médio, onde cumprirão, de acordo com a natureza de cada curso, pelo menos mais um ano de escolaridade.
- 4. A fase terminal dos cursos médios é composta por um estágio obrigatório, sem o qual o estudante não adquirirá o respectivo título académico e profissional.
- 5. Diploma próprio regulamentará a organização curricular e programática do ensino médio, bem como todas as condições de acesso ao mesmo.

**SUBSECÇÃO IV**  
**Ensino superior**

Artigo 31°  
(Âmbito do ensino superior)

- 1. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.
- 2. O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
- 3. O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Artigo 32°  
(Objectivos do ensino superior)

São objectivos do ensino superior:

- a) Desenvolver capacidade de concepção, de inovação, de investigação, de análise crítica e de decisão;

- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- d) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Estimular e dar continuidade à formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

Artigo 33º  
(Graus académicos e diploma)

1. No ensino superior são conferidos os seguintes graus de:
  - a) Bacharel;
  - b) Licenciado;
  - c) Mestre;
  - d) Doutor.
2. No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração não conferentes de graus.
3. A mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

Artigo 34º  
(Bacharelato)

1. O grau de bacharel é concedido mediante aprovação em todas as disciplinas, monografias, seminários e estágios previstos nos planos de estudos dos cursos para tal fim realizados nas diversas escolas universitárias/ensino universitário e politécnico.
2. O grau de bacharel comprova formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que sirva como base geral de conhecimento numa determinada área do saber e permita adequada inserção profissional.
3. Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração mais curta que não pode, em caso nenhum, ser inferior a dois anos.
4. O grau de bacharel é certificado por um diploma de bacharelato.

Artigo 35º  
(Licenciatura)

1. O grau de licenciado é concedido mediante aprovação em todas as disciplinas, monografias, seminários e estágios previstos nos planos de estudos dos cursos para tal fim realizados nas diversas escolas universitárias/ensino universitário e politécnico.

2. O grau de licenciado comprova sólida formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que permite aprofundar com vista à especialização numa determinada área do saber e também, desde logo, uma adequada inserção profissional.
3. Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres.
4. O grau de licenciado é certificado por uma carta de licenciatura.

Artigo 36º  
(Mestrado)

1. O grau de mestre é conferido:
  - a) Pelas universidades;
  - b) Pelas instituições universitárias;
  - c) Pelas universidades em associação com os institutos superiores politécnicos, competindo àquelas a respectiva certificação.
2. O grau de mestre comprova nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e capacidade para a prática da investigação.
3. A concessão do grau de mestre pressupõe:
  - a) Frequência e aprovação nas unidades curriculares que integram o curso de especialização;
  - b) Elaboração de uma dissertação especialmente escrita para a feito, sua discussão e aprovação;
4. O grau de mestre é conferido numa especialidade, podendo, quando necessário, as especialidades serem desdobradas em áreas de especialização.
5. O curso de mestrado tem uma duração máxima de quatro semestres, compreendendo a frequência do curso de especialização e a apresentação de uma dissertação original.
6. O grau de mestre é certificado por uma carta magistral.

Artigo 37º  
(Doutoramento)

1. O grau de doutor é conferido pelas universidades.
2. O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente.
3. O grau de doutor é conferido pelas universidades e é concedido com referência ao ramo de conhecimento em que se insere a respectiva prova.
4. Os ramos de conhecimento em que a instituição de ensino superior concede grau de doutor serão aprovados pelo órgão estatutariamente competente.
5. O grau de doutor é certificado por uma carta doutoral.

Artigo 38º  
(Estudos superiores especializados)

1. Têm acesso aos cursos de estudos superiores especializados os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciados.



2. O diploma de estudos superiores especializados é conferido mediante aprovação em cursos para tal fim realizados com a duração de 1 a 2 anos.
3. Os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharel precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciatura.
4. O diploma de estudos superiores especializados comprova capacidade científica, técnica e prática em determinado domínio especializado da actividade profissional.
5. O diploma de estudos superiores especializados constitui, em termos profissionais e académicos, habilitação equivalente à licenciatura.

Artigo 39º  
(Doutoramento “honoris causa”)

1. As universidades poderão conferir o grau de doutor “honoris causa” a individualidades eminentes nacionais ou estrangeiras, nos termos, e condições que vierem a constar de regulamento a elaborar por cada instituição.
2. A atribuição de doutoramento honoris causa a individualidades estrangeiras deve ser precedida de audição do membro do Governo responsável pelos Negócios Estrangeiros.

Artigo 40º  
(Doutoramento “insignis”)

As universidades poderão conferir o grau de doutor “insignis” individualidades nacionais cuja obra se revista de excepcional mérito científico, nos termos e condições que vierem a constar de regulamento a elaborar por cada instituição.

Artigo 41º  
(Regulamentação)

O Governo, por Decreto-Lei, regulará as demais condições de atribuição dos graus académicos e dos diplomas referidos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 33º, em ordem a garantir o nível científico da formação adquirida.

Artigo 42º  
(Acesso)

1. Têm acesso ao ensino superior:
  - a) Os indivíduos habilitados com o 12º ano do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova da sua capacidade para a frequência;
  - b) Os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso de ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência;
  - c) Indivíduos habilitados com cursos médios; nas condições que vierem a ser definidas no diploma referido no número seguinte.
2. Governo define, por Decreto-Lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes requisitos:
  - a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades;
  - b) Objectividade dos critérios utilizados para a selecção e seriação dos candidatos;
  - c) Universalidade de regras para cada um dos subsistemas de ensino superior;
  - d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário;

- e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;
  - f) /) Coordenação dos estabelecimentos do ensino superior para a realização da avaliação, selecção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se;
  - g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concurso de natureza local;
  - h) Realização das operações de candidaturas pelos serviços, da administração central da educação.
3. Nos limites definidos pelo número um, o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e seriação dos candidatos ao ingresso, em cada curso e estabelecimento de ensino superior é da competência dos estabelecimentos de ensino superior.
  4. O Estado deve criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País e para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado.
  5. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas ou regionais ou de desvantagens sociais.

Artigo 43º  
(Estabelecimentos)

1. O ensino superior realiza-se em universidades e em instituições universitárias.
2. O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.
3. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.
4. As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações, segundo critérios de interesse nacional e ou de natureza das escolas.

**SUBSECÇÃO V**  
**Modalidades especiais de ensino**

Artigo 44º  
(Educação especial)

1. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios, educativos necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa.
2. No âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:
  - a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social;
  - b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes;
  - c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio – familiar;

- d) Apoiar o deficiente com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
- e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
- f) Preparar o deficiente para a sua integração na vida activa.

Artigo 45º  
(Educação para crianças deficientes)

1. A educação especial organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às características de cada grupo.
2. A educação especial destinada a deficientes poderá ser desenvolvida em instituições específicas desde que o grau de deficiência o justifique.
3. A educação especial poderá desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliação adaptados às características do educando.
4. 4. A integração em classes regulares de crianças e de jovens portadores de deficiências será promovida sempre que daí resultem vantagens para a sua educação e formação, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio dos professores, pais ou encarregados de educação. -
5. O Ministério da Educação providenciará em coordenação com outros sectores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua integração social e profissional após a escolaridade ou em sistema de aprendizagem, em regime de estudos alternados.

Artigo 46º  
(Educação para crianças sobrelotadas)

O Estado providenciará ainda no sentido de serem criadas condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objectivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais.

Artigo 47º  
(Ensino à distância)

1. As autoridades educacionais poderão recorrer a meios de comunicação social e a tecnologias apropriadas para assegurarem formação complementar, supletiva ou alternativa do ensino regular. -
2. O ensino à distância deve complementar o ensino recorrente e a formação contínua de professores.
3. As habilitações conferidas pelo ensino à distância deverão ser definidas e reconhecidas como equivalentes às alcançadas no ensino formal, em conformidade com regulamentação a estabelecer previamente.

Artigo 48º  
(Ensino recorrente de adultos)

1. O ensino recorrente é destinado a adultos que exerçam uma actividade profissional em ordem a melhorar a sua formação cultural, científica e profissional.
2. Entre as modalidades de ensino recorrente de adultos a instituir, figurará o ensino nocturno de qualquer ciclo ou nível.
3. As acções de ensino recorrente deverão ser organizadas de maneira flexível em função das características dos seus alunos e das necessidades de desenvolvimento cultural e Sócio económico do País.

Artigo 49º  
(Educação e as Comunidades cabo-verdianas no estrangeiro)

1. Serão incentivadas e apoiadas as iniciativas educacionais de associações de cabo-verdianos, assim como as actividades desenvolvidas por entidades estrangeiras, Públicas ou Privadas, que contribuam para a prossecução das seguintes finalidades:
  - a) Divulgar a cultura Cabo-Verdiana e preservar o sentido da nacionalidade;
  - b) Facilitar a integração dos Cabo-Verdianos emigrados na realidade Nacional em que estejam inseridos;
  - c) Contribuir para a preservação do Património e da identidade Culturais Cabo-verdianos nas Comunidades emigradas.
2. A organização das acções a que se refere o presente artigo dependerá de acordos e protocolos de cooperação entre a República de Cabo Verde e os países de acolhimento das comunidades emigradas.

**SECÇÃO III**  
**Educação extra-escolar**

Artigo 50º  
(Caracterização)

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis distintos:

- a) A educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente numa perspectiva de elevação do nível cultural;
- b) A aprendizagem e as acções de formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

Artigo 51º  
(Objectivos)

São objectivos da educação extra-escolar:

- a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentarem ou abandonarem o sistema formal do ensino;
- c) Preparar cidadãos nos planos cívico, cultural e profissional capazes de intervir no processo de desenvolvimento do país, promovendo a formação numa perspectiva de educação recorrente e permanente;
- d) Favorecer a continuidade de estudos ao nível da pós - alfabetização, quer na educação formal, quer na formação profissional;
- e) Desenvolver atitudes, conhecimentos e capacidades necessários à realização de tarefas laborais e específicas;
- f) Desenvolver a formação tecnológica com vista à aquisição de habilitações profissionais adequadas;
- g) Promover a elevação do nível técnico dos trabalhadores através de acções de formação periódicas numa perspectiva de actualização e valorização constantes dos recursos humanos.

Artigo 52º  
(Educação básica de adultos)

1. Este nível de educação organiza-se em três fases:
  - a) A 1ª fase destina-se aos indivíduos com 15 anos ou mais com ou sem passado escolar, com vista a dotá-los da capacidade de ler, escrever, calcular e interpretar;
  - b) A 2ª visa o reforço das capacidades adquiridas e organiza-se em torno de actividades educativas e de extensão cultural, através de bibliotecas populares, núcleos associativos, meios de comunicação e outras acções agregadas a projectos de desenvolvimento.
  - c) A 3ª fase é de consolidação e aprofundamento, e desenvolve-se em dois vectores, sendo um articulado com o sistema formal de ensino e o outro a desenvolver diversos departamentos estatais e não estatais interessados do processo formativo.
2. Ao adulto será atribuído o respectivo certificado de aproveitamento, na 1ª e 2ª fases e um diploma de educação básica de adultos, na 3ª fase.
3. Para todos os efeitos legal o diploma de educação básica de adultos é equivalente ao da escolaridade básica obrigatória.

Artigo 53º  
(Formação profissional e sistema geral de aprendizagem)

1. A formação profissional e o sistema geral de aprendizagem desenvolvem-se em centros específicos, empresas ou serviços, com base em acordos e protocolos celebrados entre os diversos departamentos estatais e não estatais interessados no processo formativo cabendo ao Governo estabelecer a coordenação e o desenvolvimento das acções formativas através do competente organismo.
2. Os diplomas e certificados a conferir respectivamente, pelo sistema geral de aprendizagem e pelo sistema de formação profissional serão objecto de regulamentação por diploma especial.

Artigo 54º  
(Acção da administração)

Mecanismos de articulação interministerial e interdepartamental coordenarão as acções e o planeamento das actividades de educação básica de adultos e de formação profissional.

## CAPÍTULO IV

### Apoios e complementos educativos

Artigo 55º  
(Caracterização)

1. Os apoios e complementos educativos constituem um conjunto de serviços e de benefícios, de suporte ao sistema de ensino, visando uma política de incentivo à escolaridade obrigatória, de garantia do sucesso escolar em geral e do estímulo aos que revelarem maior interesse e capacidade de êxito nos níveis de ensino subsequentes.
2. A natureza e a extensão dos apoios e complementos educativos dependerão dos recursos disponíveis e da capacidade de intervenção das instituições e das organizações sociais, podendo revestir formas várias.
3. No âmbito dos estabelecimentos de ensino poderão ser criadas associações de carácter mutualista, tendo em vista reforçar e concretizar a solidariedade social.

Artigo 56°  
(Apoio pedagógico específico)

Os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de reforço e acompanhamento pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades escolares específicas.

Artigo 57°  
(Acção social escolar)

1. O Estado desenvolverá um conjunto de acções no âmbito social e escolar, de acordo com os princípios estabelecido sobre a matéria no artigo 48° da presente Lei, a fim de compensar os alunos pertencentes a famílias com carência sócio-económicas.
2. A coordenação dos programas de acção social e a administração das suas fontes de financiamento, cabem ao organismo competente do Ministério da Educação.
3. A acção social escolar concretiza-se ao nível do ensino público, mediante princípios normativos contido em diploma próprio

Artigo 58°  
(Saúde escolar)

1. Será desenvolvido um programa de saúde escolar que visa o saudável desenvolvimento físico e mental das crianças em idade escolar, assim como as condições higiénicas das escolas, a formação dos educadores e dos educandos, dentro das normas de sanidade individual, doméstica e comunitária.
2. Os Ministérios responsáveis pela saúde e pela educação celebrarão acordos para execução conjunta das acções a que se refere o número anterior.

Artigo 59°  
(Orientação escolar é profissional)

O Ministério da Educação, em cooperação com outras estruturas Estatais, deverá desenvolver um sistema de orientação escolar e profissional que, mercê de acção de formação e de informação, permita aos jovens e às famílias uma opção esclarecida sobre o futuro escolar ou profissional do educando.

Artigo 60°  
(Estágios profissionais)

1. As actividades educativas a desenvolver nas instituições de formação deverão incluir estágios de natureza profissional.
2. A concretização dos estágios referidos no número anterior bem como os princípios de colaboração entre as instituições de formação, os centros de empregos e as empresas, deverão constar de protocolo a celebrar entre os departamentos do estado Competentes nas áreas de educação, da formação profissional e do trabalho.

Artigo 61°  
(Estatuto do trabalhador estudante)

Legislação especial fixará os direitos, regalias e deveres dos trabalhadores-estudantes, bem como as respectivas caracterizações em termos da idade, de natureza do regime laboral em que se encontram, relevância social dos cursos que frequentem e outros condicionamentos apropriados à respectiva situação.

## **CAPITULO V**

### **Pessoal docente**

Artigo 62º  
(Pessoal da Educação)

1. O sistema educativo disporá do pessoal necessário à realização das tarefas atribuídas às instituições que o compõem.
2. O pessoal da educação tem a qualidade de funcionário público, regendo-se pelo respectivo Estatuto.
3. O estatuto do pessoal docente será objecto de diploma próprio.

### **SECÇÃO I**

#### **Formação de docentes**

Artigo 63º  
(Princípios orientadores)

1. A formação de educação de educadores de infância, professores e monitores obedecerá, no plano institucional, aos seguintes princípios orientadores:
  - a) A Formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação de docentes;
  - b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científicos, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
  - c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais;
  - d) A formação inicial e a formação contínua devem ser actualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
  - e) Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimento e de atitudes.
2. O processo de formação de docentes será sujeito a um sistema de avaliação referenciado aos objectivos, aos métodos e seus resultados ou concretizações, com vista à sua actualização permanente.

Artigo 64º  
(Objectivos, organização e funcionamento das Instituições de formação de docentes)

1. As instituições de formação de docentes prosseguem os seguintes objectivos:
  - a) Habilitar os docentes a ensinar e educar;
  - b) Prestar informações aos docentes sobre todos os aspectos relacionados com a política educativa e o desenvolvimento científico e pedagógico;
  - c) Promover e facilitar investigação, a inovação e a utilização de novas tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente;
  - d) Participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar;
  - e) Promover e participar na produção de meios didácticos e proceder à sua introdução na prática escolar;

- f) Contribuir, com a sua acção, para a dinamização do meio profissional e sócio-cultural em que se insere o docente.
2. A formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico será feita em instituições próprias do ensino médio, devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação.
  3. A formação inicial de professores do ensino secundário realiza-se em instituições próprias do ensino superior, devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares, científicas ou técnicas da especialidade, das ciências da educação, das metodologias, de prática pedagógica e da investigação.
  4. A formação de professores do ensino secundário técnico e artístico para as disciplinas de formação específica é feita em instituições próprias do ensino superior, através da frequência de cursos profissionais adequados complementados com formação em ciências da educação, metodologias, prática pedagógica e investigação.

Artigo 65º  
(Formação de docentes de educação especial)

São qualificados para exercício de funções como docentes de educação especial os educadores de infância e os professores que obtenham aproveitamento em cursos especializados ou provindos de instituições de formação especializadas.

Artigo 66º  
(Formação de monitores)

1. As matérias de índole prática ou oficial do ensino secundário técnico e artístico bem como de formação profissional no domínio da educação extra-escolar, serão asseguradas por monitores.
2. Para além de formação técnica de base, os monitores terão uma formação pedagógica a ministrar por instituições de formação de docentes.

Artigo 67º  
(Formação contínua)

1. A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário.
2. A formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências.
3. A formação contínua é da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas.
4. A formação contínua será da responsabilidade do Ministério Educação, através dos organismos competentes.

Artigo 68º  
(Efeitos da formação)

1. A formação inicial e a formação contínua permitirão aos docentes na realização justa em termos de carreira docente.
2. Serão creditadas, em condições a estabelecer em sede própria as acções de formação contínua com influência no desenvolvimento da carreira docente.

**SECÇÃO II**



## **Formação de quadros no estrangeiro**

### **Artigo 69º (Princípios Gerais)**

A formação de quadros no estrangeiro será objecto de adequado planeamento, a realizar pelo Ministério da Educação em colaboração com outros Ministérios interessados, a fim de a ajustar às necessidades de desenvolvimento do País.

## **CAPÍTULO VI**

### **Recursos Financeiros e materiais**

#### **Artigo 70º (Recursos Financeiros)**

1. Na elaboração e aprovação do Plano Nacional de Desenvolvimento e de Orçamento Geral do Estado deverá o sistema público de ensino ser considerado como uma prioridade da política nacional.
2. Os órgãos do poder local deverão cooperar com o Governo na mobilização e disponibilização de recursos financeiros necessários ao sistema público de ensino.
3. As famílias e comunidades deverão contribuir para o esforço nacional em relação à educação da infância e da juventude segundo princípios, formas e critérios a estabelecer em lei.

#### **Artigo 71º (Recursos materiais)**

1. Os critérios de planeamento e de implementação da rede escolar obedecerão aos princípios da educação básica obrigatória, da igualdade no acesso ao ensino, da diminuição das desigualdades geográficas e sociais no acesso ao ensino secundário e das variáveis demográficas.
2. Na reorganização da rede escolar, assim como na construção e na manutenção do equipamento educativo os órgãos de poder local desempenham papel preponderante em colaboração com os órgãos competentes do poder central.
3. Para realização da actividade educativa é ainda conferida especial relevância aos seguintes recursos:
  - a) Os manuais escolares;
  - b) As bibliotecas escolares;
  - c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
  - d) Os equipamentos para educação física e desportos;
  - e) Os equipamentos, instrumentos e materiais de educação artística.

## **CAPITULO VII**

### **Desporto escolar e actividades circum - escolares**

#### **Artigo 72° (Caracterização)**

1. A prática desportiva é uma componente essencial da formação e do desenvolvimento da infância e da juventude, integrada no âmbito da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.
2. Cabe ao Estado apoiar o desporto escolar e as actividades circum - escolares e estimular a actividade de entidades públicas ou privadas que, de algum modo, possam contribuir para as finalidades pedagógicas visadas pelos objectivos consagrados neste artigo.
3. As instituições educativas deverão cooperar com as comunidades locais e os competentes departamentos do Estado para promoção de actividades desportivas, recreativas, produtivas e de animação cultural.

## **CAPITULO VIII**

### **Administração e gestão da educação**

#### **Artigo 73° (Princípios gerais)**

1. Incumbe ao Governo elaborar, coordenar, executar e avaliar a política educativa nacional, em conformidade com os imperativos do desenvolvimento do país, definidos no seu programa.
2. Na definição e condução da política educativa dever-se-á procurar ter em consideração os interesses dos sectores e camadas sociais, culturais e profissionais mas directamente relacionados com os problemas educativos cabendo ao Ministério da Educação proceder à concertação dos respectivos interesses.
3. Lei própria definirá os princípios que orientarão a intervenção do poder local no âmbito da administração e gestão da educação tendo em vista a obtenção de uma maior operacionalidade educativa, numa rentabilidade mas evidentes do sistema e uma satisfação mais directa dos interesses regionais e locais em termos de educação.
4. A actividade do Ministério da Educação processa-se a nível da administração central e local.
5. São considerados parceiros no processo educativo, as associações de docentes, discentes, pais e encarregados de educação, de carácter mutualista, cooperativo, pedagógico, científico, cultural ou profissional legalmente instituídas

#### **Artigo 74° (Administração e gestão dos estabelecimentos de ensino)**

Os estabelecimentos de ensino integrados na rede escolar oficial terão órgãos, formas e regras de administração e funcionamento a estabelecer em lei própria, a qual obedecerá aos princípios de participação, cooperação, responsabilização, rentabilização de recursos e inovação.

Artigo 75°  
(Gestão privada de estabelecimentos público de ensino)

1. A gestão de estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior pode ser submetida, por Resolução do Governo, a regras de gestão empresarial e a lei pode permitir a realização de experiências inovadoras de gestão submetidas a regras por ele fixadas.
2. A gestão de estabelecimentos referidos no número anterior pode ser entregue à pessoas colectivas de direito privado idóneas mediante contrato de gestão.
3. Os estabelecimentos geridos nos termos do número anterior, sem prejuízo de contratos de prestações de serviço com terceiros, integram-se no sistema educativo, estando as entidades gestoras obrigadas a assegurar o acesso ao ensino secundário e superior nos termos dos demais estabelecimentos da mesma natureza.
4. O regime jurídico da gestão privada de estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior será objecto de Decreto -Lei.

## **CAPÍTULO IX**

### **Ensino particular**

Artigo 76°  
(Caracterização)

1. O ensino particular é garantido por instituições criadas por pessoas singulares ou colectivas privadas ou cooperativas.
2. O ensino particular, em alternativa ou em complementaridade ao ensino público, visa reforçar a garantia do direito de aprender é de ensinar.
3. O ensino particular exercerá também, sempre que tal for estabelecido pelo Estado, face às necessidades do sistema, uma função supletiva do ensino público podendo, neste caso, receber do Estado os necessários apoios.
4. O ensino particular reger-se-á por estatuto próprio que deve subordinar-se ao disposto na presente lei.
5. Cabe ao Estado fiscalizar a qualidade do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino particular e as condições de funcionamento.
6. O exercício do ensino particular carece de autorização estatal, a obter nas condições e segundo os critérios que vierem a ser estabelecidos no Estatuto do Ensino Particular.

Artigo 77°  
(Pessoal docente)

1. Ao pessoal docente em exercício de funções no ensino cooperativo e particular são exigidas as mesmas qualificações profissionais estabelecidas na presente lei, para os docentes do ensino oficial.
2. O Estado poderá apoiar acções de formação contínua para os docentes do ensino cooperativo e particular.

## **CAPÍTULO X**

### **Disposições finais e transitórias**

#### **Artigo 78º** (Qualificações profissionais)

O sistema educativo, no âmbito da formação profissional, nos ensinos secundários, técnicos, artísticos médios e no ensino superior, conferirá, nos termos estabelecidos na presente lei certificados e diplomas para o exercício específico de uma profissão.

#### **Artigo 79º** (Desenvolvimento da lei)

1. No contexto do presente diploma, o Governo promoverá a aprovação e publicação prioritária da seguinte legislação complementar:
  - a) Os novos planos curriculares dos ensinos básicos secundários;
  - b) O estatuto do pessoal docente;
  - c) O estatuto do ensino cooperativo e particular;
  - d) Os princípios orientadores da formação de docentes para os ensinos básico e secundário;
  - e) A gestão dos estabelecimentos de ensino básico.
2. No prazo de 180 dias a contar da data de entrada em vigor deste diploma, o Governo aprovará e publicará o calendário de transição do sistema ora em vigor para o sistema consagrado nesta lei, que deverá, prioritariamente, garantir uma sucessão gradual de sistemas, com vista a evitar rupturas na evolução das actividades dos agentes do ensino e funcionamento das suas estruturas. -

#### **Artigo 80º** (Garantia de direitos)

Da aplicação do sistema educativo previsto na presente lei não poderão resultar ofensas de direitos anteriormente adquiridos por docentes, alunos e demais pessoal a ele afectado.

#### **Artigo 81º** (Ingresso no ensino básico)

1. O regime de ingresso no ensino básico previsto no nº 2 do artigo 17º da presente lei apenas será aplicado a partir do ano lectivo que vier a ser estabelecido em diploma próprio.
2. Até à aplicação do disposto no número anterior ingressam obrigatoriamente no ensino básico as crianças que completem 7 anos de idade até 31 de Dezembro ou, em alternativa, completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro desde que neste último caso, hajam frequentado a educação pré-escolar, durante dois anos.

#### **Artigo 82º** (Formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário)

Até que as estruturas de formação inicial previstas na presente lei possam assegurar a formação de professores, compete às Escolas do Magistério Primário e a Escola de Formação de Professores do Ensino secundário fazer a formação inicial dos docentes dos ensinos básico e secundário.

#### **Artigo 83º** (Formação em exercício de professores do ensino básico e secundário)

1. Até que as instituições de formação previstas na presente lei possam assegurar a formação inicial de professores, será organizado um sistema de formação de docentes em exercício, o qual garantirá uma formação profissional equivalente à que vier a ser ministrada.
2. A formação de docentes em exercício visará a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o completamento dos conhecimentos e formação pedagógica dos professores em serviço à data da entrada em vigor da presente lei ou dos que, por necessidade pública, venham a ingressar no sistema de ensino sem possuírem as habilitações adequadas para a docência.

Artigo 84º  
(Acesso ao ensino superior)

Enquanto a presente lei não produzir os seus efeitos fica o Governo autorizado a exigir outros requisitos académicos, além da conclusão do 1º ano de escolaridade, aos estudantes que pretendam ingressar no ensino superior.

Artigo 85º  
(Remissão)

Enquanto não for editado o diploma legal referido no artigo 66º - A, aplicar-se-á à gestão privada dos estabelecimentos públicos de ensino secundário, com as adaptações que vierem a constar de portaria conjunta -dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação, das finanças e da administração pública, o disposto na Lei n.º 97/V/99, de 22 de Março.

Artigo 86º  
(Norma revogatória)

Em resultado da execução da presente lei fica revogada toda a legislação em contrário.

Artigo 87º  
(Entrada em vigor)

1. A presente lei entra em vigor imediatamente.
2. A produção de efeitos das várias fases de execução do presente diploma, subordinar-se-á ao disposto no nº 2 do artigo 79º

Aprovada em 1 de Dezembro de 1990.

O Presidente da Assembleia Nacional Popular, Abílio Augusto Monteiro Duarte.

Promulgada em 26 de Dezembro de 1990. Publique-se.

O Presidente da República, ARISTIDES MARIA PEREIRA.

Mesa da Assembleia Nacional

Deliberação

A Mesa da Assembleia Nacional adopta, o nº2 do artigo 281º do regimento, a seguinte deliberação:

Aceitar sob proposta do Grupo Parlamentar do MPD, a profissionalização do deputado José Luís Barros Monteiro Lopes, eleito pelo Círculo Eleitoral do Tarrafal, com efeito a partir de 1 de Outubro de 1999.

Aprovada na reunião ordinária de 4 de Julho de 1999.

Publique-se.

Mesa da assembleia nacional, na Praia, 4 de Julho de 1999. O Presidente, António do Espírito Santo Fonseca.

# Lei de Bases do Sistema Educativo

Alteração  
Lei nº 113 /V/99

**Lei nº 113 /V/99  
de 18 de Outubro**

Por mandato do Povo, a Assembleia Nacional decreta nos termos da alínea d) do nº 2 do artigo 187º da Constituição, o seguinte:

**Artigo 1º**

Os artigos 31º, 32ª, 33º, 34º e 35º da Lei 103/III/90, de 29 de Dezembro, passam a ter a redacção seguinte:

**Artigo 31º  
Âmbito do ensino superior**

1. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.
2. O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica
3. O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

**Artigo 32º  
Objectivos do ensino superior**

São objectivos do ensino superior:

- a) Desenvolver capacidade de concepção, de inovação, de investigação, de análise crítica e de decisão;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- d) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Estimular e dar continuidade à formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

Artigo 33º  
Graus académico e diploma

1. No ensino superior são conferidos os seguintes graus de:
  - a) Bacharel;
  - b) Licenciado;
  - c) Mestre;
  - d) Doutor.
2. No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração não referentes de graus.
3. A mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

Artigo 34º  
Acesso

1. Têm acesso ao ensino superior:
  - a) Os indivíduos habilitados com o 12º ano do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova da sua capacidade para a frequência;
  - b) Os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso de ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência;
  - c) Indivíduos habilitados com cursos médios, nas condições que vierem a ser definidas no diploma referido no número seguinte.
2. Governo define, por Decreto-Lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes requisitos:
  - a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades;
  - b) Objectividade dos critérios utilizados para a selecção e seriação dos candidatos;
  - c) Universalidade de regras para cada um dos subsistemas de ensino superior;
  - d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário;
  - e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;
  - f) Coordenação dos estabelecimentos do ensino superior para a realização da avaliação, selecção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se;



- g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concurso de natureza local;
  - h) Realização das operações de candidaturas pelos serviços da administração central da educação.
3. Nos limites definidos pelo número um, o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e seriação dos candidatos ao ingresso, em cada curso e estabelecimento de ensino superior é da competência dos estabelecimentos de ensino superior.
  4. O Estado deve criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País e para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado.
  5. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas ou regionais ou de desvantagens sociais.

#### Artigo 35º Estabelecimentos

1. O ensino superior realiza-se em universidades e em instituições universitárias.
2. O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.
3. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.
4. As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações, segundo critérios de interesse nacional e ou de natureza das escolas.

#### Artigo 2º

São aditados os artigos 33º A, 33º B, 33º C e 33º D, 33º E, 33º F, 33º e 33º-H, 66º - A e 75º - A à Lei nº 103/III/90 de 29º de Dezembro, com a redacção seguinte:

#### Artigo 33º-A Bacharelato

1. O grau de bacharel é concedido mediante aprovação em todas as disciplinas, monografias, seminários e estágios previstos nos planos de estudos dos cursos para tal fim realizados nas diversas escolas universitárias/ensino universitário e politécnico.
2. O grau de bacharel comprova formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que sirva como base geral de conhecimento numa determinada área do saber e permita adequada inserção profissional.
3. Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração mais curta que não pode, em caso nenhum, ser inferior a dois anos.
4. O grau de bacharel é certificado por um diploma de bacharelato.

Artigo 33º B  
Licenciatura

1. O grau de licenciado é concedido mediante aprovação em todas as disciplinas, monografias, seminários e estágios previstos nos planos de estudos dos cursos para tal fim realizados nas diversas escolas universitárias/ensino universitário e politécnico.
2. O grau de licenciado comprova sólida formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que permite aprofundar com vista à especialização numa determinada área do saber e também, desde logo, uma adequada inserção profissional.
3. Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres.
4. O grau de licenciado é certificado por uma carta de licenciatura.

Artigo 33º C  
Mestrado

1. O grau de mestre é conferido:
  - a) Pelas universidades;
  - b) Pelas instituições universitárias;
  - c) Pelas universidades em associação com os institutos superiores politécnicos, competindo àquelas a respectiva certificação.
2. O grau de mestre comprova nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e capacidade para a prática da investigação.
3. A concessão do grau de mestre pressupõe:
  - a) Frequência e aprovação nas unidades curriculares que integram o curso de especialização;
  - b) Elaboração de uma dissertação especialmente escrita para o efeito, sua discussão e aprovação;
4. O grau de mestre é conferido numa especialidade, podendo, quando necessário, as especialidades serem desdobradas em áreas de especialização.
5. O curso de mestrado tem uma duração máxima de quatro semestres, compreendendo a frequência do curso de especialização e a apresentação de uma dissertação original.
6. O grau de mestre é certificado por uma carta magistral.

Artigo 33º-D  
Doutoramento

1. O grau de doutor é conferido pelas universidades.
2. O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente.
3. O grau de doutor é conferido pelas universidades e é concedido com referência ao ramo de conhecimento em que se insere a respectiva prova.

4. Os ramos de conhecimento em que a instituição de ensino superior concede grau de doutor serão aprovados pelo órgão estatutariamente competente. 1
5. O grau de doutor é certificado por uma carta doutoral.

Artigo 33ª- E  
Estudos superiores especializados

1. Têm acesso aos cursos de estudos superiores especializados os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciados.
2. O diploma de estudos superiores especializados é conferido mediante aprovação em cursos para tal fim realizados com a duração de 1 a 2 anos.
3. Os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharel precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciatura.
4. O diploma de estudos superiores especializados comprova capacidade científica, técnica e prática em determinado domínio especializado da actividade profissional.
5. O diploma de estudos superiores especializados constitui, em termos profissionais e académicos, habilitação equivalente à licenciatura.

Artigo 33º-F  
Doutoramento "honoris causa"

1. As universidades poderão conferir o grau de doutor "honoris causa" a individualidades eminentes nacionais ou estrangeiras, nos termos e condições que vierem constar de regulamento a elaborar por cada instituição.
2. A atribuição de doutoramento "honoris causa" a individualidades estrangeiras deve ser precedida de audição do membro do Governo responsável pelos Negócios Estrangeiros.

Artigo 33º- G  
Doutoramento "insignis"

As universidades poderão conferir o grau de doutor "insignis" individualidades nacionais cuja obra se revista de excepcional mérito científico, nos termos e condições que vierem a constar de regulamento a elaborar por cada instituição.

Artigo 33º-H  
Regulamentação

O Governo, por decreto-lei, regulará as demais condições de atribuição dos graus académicos e dos diplomas referidos nos nºs 1 e 2 do artigo 33º em ordem a garantir o nível científico da formação adquirida.

Artigo 66º - A  
Gestão privada de estabelecimentos públicos de ensino

1. A gestão de estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior pode ser submetida, por Resolução do Governo, a regras de gestão empresarial e a lei pode permitir a realização de experiências inovadoras de gestão submetidas a regras por ele fixadas.
2. A gestão de estabelecimentos referidos no número anterior pode ser entregue a pessoas colectivas de direito privado idóneas mediante contrato de gestão.

3. Os estabelecimentos geridos nos termos do número anterior, sem prejuízo de contratos de prestações de, serviço com terceiros, integram-se no sistema educativo, estando as entidades gestoras obrigadas a assegurar o acesso ao ensino secundário e superior nos termos dos demais estabelecimentos da mesma natureza.
4. O regime jurídico da gestão privada de estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior será objecto de decreto-lei

#### Artigo 75º-A

##### Remissão

Enquanto não for editado o diploma legal referido no artigo 66º-A, aplicar-se-á à gestão privada dos estabelecimentos públicos de ensino secundário, com as adaptações que vierem a constar de portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação, das finanças e da administração pública o disposto na Lei nº 97/V/99, de 22 de Março.

#### Artigo 3º

##### Entrada em vigor e publicação

1. A presente lei entra, imediatamente em vigor.
2. O novo texto da Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro será publicado, conjuntamente com as alterações ora introduzidas.

Aprovada em 02 de Agosto de 1999.

O Presidente da Assembleia Nacional, António do Espírito Santo Fonseca.

Promulgada em 5 de Outubro de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO MANUEL MASCARENHAS GOMES MONTEIRO  
Assinada em 7 de Outubro de 1999.

O Presidente da Assembleia Nacional, António do Espírito Santo Fonseca.

# ANEXO II

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

---

## QUESTIONÁRIO

O questionário que se segue integra-se num projecto de investigação para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na especialidade de Avaliação, na Universidade do Minho, subordinado ao tema “A AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO EM PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE”.

Este questionário é anónimo e todos os dados recolhidos são confidenciais, só utilizados para efeitos de pesquisa e a sua identidade não será divulgada.

As suas opiniões são importantes, conto consigo.

O questionário está organizado com questões “Sim” e “Não” e com questões da escala de Likert, em que os itens vão de “Nada” a “Muito” (escolha por favor, apenas uma das possibilidades).

### 1. Caracterização pessoal

1.1 Sexo: M ☐ F ☐

1.2 Idade: 18-25 ☐ 36-45 ☐  
26-35 ☐ Mais de 45 ☐

1.3 Residência\_\_\_\_\_ Concelho\_\_\_\_\_ Ilha de Origem\_\_\_\_\_

### 2. Caracterização Profissional

2.1 Habilitações académicas que possui:

12º Ano de Escolaridade	<input type="checkbox"/>
Formação Profissional	<input type="checkbox"/>
Curso Médio	<input type="checkbox"/>
Bacharelato em Ensino	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Ensino	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>

2.2 Tempo de serviço:

2.3 Situação Profissional:

Quadro ☐

Eventual ☐

2.4 Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo:

7º Ano	<input type="checkbox"/>
8º Ano	<input type="checkbox"/>
9º Ano	<input type="checkbox"/>
10º Ano	<input type="checkbox"/>
11º Ano	<input type="checkbox"/>
12º Ano	<input type="checkbox"/>

2.5 Que disciplina(s) é que lecciona?

---

---

2.6 Possui alguma(s) formação(s) complementar(s) à sua formação académica ?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu “Sim” à questão anterior, por favor indique a instituição e a data em que obteve a certificação desse curso:

---

---

---

---

---

3. Dados de Opinião

3.1 Da forma como está estruturado o ensino secundário em Cabo Verde, penso que dá resposta às verdadeiras necessidades da população estudantil.

Nada

☐

Pouco

☐

Razoavelmente

☐

Bastante

☐

Muito

☐

3.2 Considero que o corpo docente da minha escola possui capacidades científicas para responder às exigências do ensino secundário.

Nada	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Considero que o corpo docente da minha escola possui capacidades pedagógicas para responder às exigências do ensino secundário.

Nada	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 As escolas secundárias estão dotadas de recursos humanos, materiais e financeiros que respondem às necessidades dos seus alunos e professores.

Nada	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.5 Acha que só a formação inicial (via do ensino) capacita as pessoas para o exercício da docência?

Sim ☐ Não ☐

Justifique a sua afirmação.

---

---

---

---

---

3.6 Considero que a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação (de Cabo Verde), prepara-os de forma completa para o exercício da função docente.

Nada	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3.7 Considero que um professor sem formação inicial (12º Ano, Formação Profissional, Licenciatura) encontra-se capacitado para o exercício da docência?

Sim ☐ Não ☐

Justifique a sua afirmação.

---

---

---

---

---

3.8 Os Professores sem formação específica estão desmotivados para o exercício da profissão docente.

Nada ☐ Pouco ☐ Razoavelmente ☐ Bastante ☐ Muito ☐

Para além das questões anteriormente colocadas, encontra, de seguida, questões que têm a finalidade de obter o que os professores pensam em termos de formação inicial e contínua de professores em Cabo Verde.

4. Em termos gerais, como descreve o sistema de formação inicial de professores em Cabo Verde?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.1 De que modo reestruturaria este sistema de formação inicial?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Em termos gerais, como descreve o sistema de formação contínua de professores em Cabo Verde?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.1 De que modo reestruturaria este sistema de formação contínua?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração

A Mestranda,

Felizmina do Carmo Santos dos Reis

Utilize o verso da folha se necessário

# ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

---

## GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor?
2. Quais considera serem os aspectos positivos da actividade dos professores da sua escola?
3. Como caracteriza a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação?
4. Que aspectos considera que deverão ser melhorados na formação inicial dos professores?
5. Como se processa a gestão dos recursos humanos docentes sem e com formação científica/pedagógica (distribuição de serviço docente) na sua escola?
6. Existe algum tratamento diferenciado dado aos professores na distribuição de turmas?
7. Como é que valoriza a participação dos professores em actividades de formação contínua?
8. Que tipo de actividades é que a escola desenvolve para elevar o desempenho profissional dos professores?
9. Que necessidades de formação existem na sua perspectiva?
10. Como é encarada a formação no que respeita às práticas de avaliação?
11. Quais são as relações que a sua escola tem, ao nível da sua formação, com as instituições de formação de professores?
12. Na sua opinião, quais são as principais mudanças que devem ser feitas na formação contínua de professores em Cabo verde?

# ANEXO IV

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES DE PROFESSORES

---

## GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Como caracteriza a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação?
2. Que aspectos considera que deverão ser melhorados na formação inicial dos professores?
3. Considera que a formação inicial de professores realizada pelas instituições de formação (de Cabo Verde), prepara-os de forma completa para o exercício da função docente?
4. De que modo vê a presença de docentes sem formação científica/pedagógica nas escolas secundárias de Cabo Verde?
5. Até que ponto a sua instituição de formação tem dado atenção a este facto?
6. Que relações ou projectos a sua instituição de formação tem com as escolas secundárias, a fim de conhecer as suas necessidades de formação na valorização da formação contínua.
7. Em termos gerais, como descreve o sistema de formação contínua de professores em Cabo Verde?
8. Na sua opinião, quais são as principais mudanças que devem ser feitas na formação contínua de professores em Cabo verde?